



Master

2010

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Regards croisés sur la fin de l'année : quatre enseignantes parlent de leurs conceptions de la séparation

Bulloni, Christophe

How to cite

BULLONI, Christophe. Regards croisés sur la fin de l'année : quatre enseignantes parlent de leurs conceptions de la séparation. Master, 2010.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:9685>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Mémoire de licence

Regards croisés sur la fin de l'année

Quatre enseignantes parlent de leurs conceptions de la
séparation

Christophe BULLONI

christophe@bulloni.ch

8, rue du Vélodrome; 1205 Genève

JUIN 2010

Direction
Membres du jury

Anne Perréard Vité
Mireille Cifali
Madeleine Monney

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait certainement pas vu le jour sans l'appui des personnes ci-dessous et ces quelques lignes ne sont que le pâle reflet de mes sentiments et de mon respect à leur égard.

- Merci avant tout aux deux femmes de ma vie :

Patrizia, pour ton engagement à mes côtés, ta patience sans limites et tes encouragements constants ces quatre dernières années.

Maëlle, pour simplement être. Petit miracle de la vie illuminant notre existence comme les blés dans le soleil illuminent l'horizon.

- Merci à Anne Perréard Vité, pour votre obstination à m'obliger à clarifier ma pensée, mes intuitions, de même que pour avoir cru dès notre première rencontre à l'ensemble de cette épopée universitaire.
- Merci à Julien et Leila, pour vos conseils et encouragements toutes ces années.
- Merci à Madeleine et Philippe, pour votre présence attentive et critique, témoins attentifs d'une nouvelle condition.
- Merci à Mireille Cifali, pour vos éclairages multiples du lien éducatif, puissent-ils rester présent à mon esprit comme autant de balises.
- Merci aux quatre enseignantes interviewées, vous avez accepté de vous prêter au jeu de l'entretien.
- Merci à Patricia et Patrick, pour vos relectures et corrections précieuses apportées à ce texte.
- Merci à « mes » anciens élèves qui ont participé à leur manière à l'élaboration de mes réflexions.
- Merci à tous ceux qui resteront dans l'ombre, mais dont la présence a été sans failles ces dernières années.
- Merci enfin à Julien, pour un certain voyage en Éthiopie qui a certainement participé à changer le cours d'une vie.

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	i
En guise d'introduction	1
Résonances	4
1 OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES	6
1.1 Quel regard ?	6
1.2 Entretiens et étude de cas	8
Entrons par le cas...	9
... Et discutons-en	10
Conditions des entretiens	11
Les présentations	13
1.3 Quelques précisions théoriques utiles	14
Une représentation comme une autre	14
Tentative de schématisation de l'espace scolaire	17
2 LE LIEN, L'ENTORTILLER ET LE DÉMÊLER	22
2.1 Une histoire d'attaches	22
2.2 L'école comme un <i>philtre</i> ?	24
2.3 Paroles d'enseignantes	27
Accueillir sa classe	27
S'affranchir les uns des autres	30
Mais au fait, que font-elles pour préparer les élèves ?	34
Favoriser la séparation	35

3	L'IDENTITÉ	39
3.1	L'identité comme un objet statique?	39
3.2	... Ou un objet dynamique!	41
3.3	L'enseignant idéal	42
3.4	Habiter le statut d'enseignant	44
4	UN ACTEUR RÉFLEXIF	47
4.1	Un cadre institué... ..	47
4.2	... Laissant la place à l'enseignant... ..	53
4.3	... Professionnel	55
5	SYNTHÈSE	62
6	LIMITES DE CETTE RECHERCHE	66
7	CONCLUSIONS PROVISOIRES	68
7.1	Prise en compte de la multiplicité	69
7.2	Incertitude de la situation	70
7.3	Planification et adaptation	71
7.4	Ouverture et élargissement de l'horizon	71
7.5	Pour en finir avec la question	72
8	ET MON HISTOIRE DANS TOUT ÇA?	75
	Bibliographie	77

Annexes	I
Schémas et figures	I
I Modèle META	I
II Triangle didactique Altet	II
III Dimensions et facettes : Définitions	III
Entretien : cas et questions	V
IV Le cas de François	V
V Canevas de l'entretien	VI
VI Questions à choix multiples	XII
VII Analyse des questions à choix multiples	XIII
Réponses au questionnaire : Fabienne	XIV
Réponses au questionnaire Sandrine	XIV
Réponses au questionnaire Corinne	XIV
Réponses au questionnaire Noémie	XV
Retranscriptions des entretiens	XVI
VIII Entretien de Fabienne	XVI
IX Entretien de Sandrine	XXIX
X Entretien de Corinne	XXXVII
XI Entretien de Noémie	XLVIII

EN GUISE D'INTRODUCTION

Au terme de dix années de pratique professionnelle comme entraîneur responsable dans une école de cirque de la place, beaucoup de mes anciens élèves ont mené la vie dure à la personne qui a pris mon poste. « Tu sais, avec Christophe on faisait comme ça. » « Christophe, il ne faisait pas ça comme ça. » « Si Christophe était là, il... » Afin de se prémunir de ces comparaisons, ma *successeuse* a interdit de prononcer mon prénom en sa présence. Chacune de mes visites, lors de leurs spectacles, se transformait en rassemblements euphoriques pendant lesquels je redevenais enseignant à leurs yeux. Beaucoup n'écoutaient alors plus leur enseignante, attendaient que je reprenne le contrôle des activités, que je leur fasse des commentaires sur leur travail, que je les corrige, que je les encourage. Il est vrai que nous avons passé parfois plusieurs années ensemble et que celles-ci ne s'effacent peut-être pas en quelques mois. Pourtant, cette situation dura bien quatre ans. Quatre années pendant lesquelles chacune de mes visites provoquait le même émoi, la même question : « Quand est-ce que tu reviens ? ». Flatteur ! Qu'en pensez-vous ? C'est ce que nous verrons.

Chaque fin d'année est comme un rite de passage pour l'élève, elle entraîne un changement de classe, d'enseignant¹, voir de statut social (ou une confirmation de ce dernier). Ce passage est symbolisé par les promotions à la fin de l'année scolaire. Comment les enfants vivent-ils ce moment et les représentations qu'ils s'en font leur permettent-elles d'aborder cette période avec sérénité ? Le fait de changer chaque année d'enseignant permet peut-être de construire une assurance personnelle face au changement, comme un facteur de plus en vue d'une plus grande autonomie de l'enfant. Si la séparation est normale et souhaitable, tant pour les élèves que pour les enseignants, n'est-elle pas aussi déstabilisante en fonction de l'âge des élèves et des enjeux futurs ? N'est-ce pas normal que les enfants (tout comme les adultes) soient inquiets face aux changements et dans ce cas, quels sont les moyens d'autorégulation mis en œuvre par les élèves, mais surtout incités par les enseignants.

La pratique professionnelle accompagne-t-elle ce changement et si oui, comment ? Permet-elle cette évolution évoquée par Cifali « dépendance, attachement et prise d'indépendance » (1994/1998, pp. 159-160) ? L'égo de l'enseignant donne-t-il à l'élève sa liberté ou au contraire ne chercherait-il pas à se rendre indispensable ? Sommes-nous « indépendants de notre dépendance des autres » (Bruckner, 1996, p. 41) ? L'enfant comme l'adulte n'ont-ils pas besoin que l'on ait besoin d'eux tout en rejetant cette affirmation ?

1. Afin de faciliter la lecture, le masculin sera utilisé dans la suite du texte.

Pour reprendre mon histoire personnelle, certes la relation que j'avais avec l'ensemble des élèves de cette école de cirque a toujours été bonne. Quelques-uns ne m'ont jamais apprécié et c'est dans l'ordre des choses. Toutefois, qu'avais-je fait pour les attacher à moi ? Qu'avais-je omis de faire qui les a empêchés de se séparer de moi, d'être libres, d'aller à la rencontre de l'autre avec assurance.

En tant que futur professionnel travaillant avec du « matériau humain en construction », il me paraît indispensable de développer une réflexion quant aux enjeux liés aux aspects relationnels inhérents aux métiers de l'Humain. Nous avons pu voir à travers la formation qu'offre la licence mention enseignement (LME) à l'Université de Genève que les problématiques soulevées par la relation éducative ne concernent pas uniquement, et de loin, des notions purement disciplinaires, éléments premiers des buts de l'enseignement. Ainsi, les aspects psychologiques liés à la relation humaine n'échappent-ils pas à la *profession enseignante*.

En fait, nombreux sont les facteurs déterminants la relation pédagogique. L'enseignant compose avec du matériau vivant, des enfants, qui viennent avec leur bagage, leur culture et leur sensibilité. L'enseignant se retrouve face à une vingtaine de personnalités, d'âges parfois différents, à qui il doit permettre d'atteindre une bonne douzaine d'objectifs noyaux¹. Il partage une grande partie de sa journée avec ces élèves et devient, durant le temps de leur co-présence, une référence, un exemple, le symbole d'une certaine autorité. Parfois, il devient leur confident, partage leurs joies et leurs tristesses.

Dans cette idée, l'enseignant est-il conscient de l'impact psychologique qu'il peut avoir sur le développement de « ses » élèves ? Est-il conscient de l'impact que « ses » élèves ont sur lui ? De quelque manière que ce soit, l'un et l'autre sont « travaillés » mutuellement par la relation.

Ce sera donc à travers la notion de *distance professionnelle* que je vais tenter un rapprochement entre la fonction d'enseignant² et le rôle de tuteur ou d'accompagnant³ que revêt pour moi ce statut⁴. Car c'est bien de cela que nous parlons. Du statut d'accompagnant qu'un enseignant endosse en même temps que celui de tuteur, ceci dans le but de remplir sa fonction d'enseignant. Il sert de guide à « ses » élèves qu'il mène tout au long de l'année aux buts qu'il s'est fixés et (ou) que la société et que l'institution ont fixés pour lui. Ses obligations contractuelles les déterminent en partie, lui conférant

1. Voir pour ceci *les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* (2000).

2. Le terme *fonction* est employé comme un synonyme du *poste de travail* qui est défini par un cahier des charges.

3. Le rôle est entendu comme le rôle que joue la personne pour remplir sa fonction, sa manière de l'habiter.

4. Le statut est considéré comme la place occupée par quelqu'un dans un système social, l'assignation d'une place sociale plus ou moins provisoire.

le statut d'enseignant, et il lui appartient d'y conduire « ses » élèves en toute sécurité, faisant usage notamment de sa propre personnalité. Au final, c'est la somme des tuteurs présents dans la biographie de l'élève qui va avoir une influence sur la manière dont le petit d'Homme se façonne. Cette richesse de personnalités, rencontrées en particulier tout au long de sa scolarité, participe à la construction de l'élève, développe ses connaissances, son sens critique tout autant que ses rapports sociaux, en fonction notamment des liens qui se créent entre eux. Ainsi, l'enseignant est-il le partenaire des parents, tout en étant le complice de l'enfant dans cette longue maturation.

Parmi les nombreuses questions que soulèvent les aspects psychologiques propres à l'enseignement, celle que je me propose de traiter au fil des pages qui vont suivre tient en ceci : quelles représentations se fait l'enseignant travaillant en école primaire de la séparation que représente la fin de l'année scolaire lorsqu'il quitte ses élèves après une voire deux années passées ensemble ? Ceci tant pour lui-même que pour ses élèves. Nous pouvons d'ores et déjà établir deux sous-questions qui seront : l'enseignant se soucie-t-il de ce passage ? Et comment ce souci se traduit-il en gestes professionnels ?

La séparation peut être considérée comme un instant, le dernier moment passé ensemble et j'aurais pu traiter des gestes qui y sont reliés. Toutefois, dans le texte qui suit, il s'agit plus d'envisager ce qui se passe en amont des dernières minutes, ce qui est construit tout au long de l'année, mais également à partir du moment où chacun prend conscience que la séparation est imminente, que leur relation va subir des changements.

Il ne s'agit pas ici de broser un portrait général des enseignants de la place genevoise, mais d'ouvrir la question à travers le regard de quelques enseignants, d'en voir les différences et les similitudes tout en s'interrogeant sur les raisons qui pourraient nous pousser à prendre en compte la séparation comme enjeu de réflexion. Je fais l'hypothèse qu'il est possible qu'un enseignant ne se préoccupe pas vraiment de cette séparation. Tout d'abord, il est pris dans le courant de son calendrier et ensuite, que faire d'autre que de se dire au revoir tout simplement, après avoir permis à ses élèves de se rapprocher le plus possible des prérequis pour l'année suivante, diminuant d'autant le pas à franchir. Ensuite, il va surement expliquer la situation et les enjeux aux élèves, mais il se peut qu'il ne cherche pas plus que nécessaire à entrer en discussion avec eux ou avec ses collègues à ce sujet. Sauf parfois pour signaler son soulagement de ne plus avoir tel ou tel élève épouvantable dans sa classe. Qui peut l'en blâmer d'ailleurs, nous avons tous vécu ces nombreuses séparations dans notre enfance sans pour autant que nous en gardions forcément des séquelles. Elles sont donc dans l'ordre des choses.

Vouloir traiter de la séparation, c'est vouloir se questionner sur le lien. Quel lien existe-t-il entre l'enseignant et « ses » élèves ? Comment se construit-il et comment le délie-t-on pour laisser l'élève s'engager dans d'autres rencontres ? Vouloir traiter de la séparation c'est s'interroger sur la posture de l'enseignant, sur son statut. Vouloir traiter de la séparation c'est aussi une manière de revenir sur mon propre passé.

La complexité du métier d'enseignant engage chacun à voir, comprendre les situations vécues en classe en fonction de son propre vécu et de ses expériences antérieures. Mon itinéraire personnel aidant, je suis très attentif à la relation qu'entretient l'enseignant avec les élèves qu'il a à charge. Quel est son comportement vis-à-vis de ceux-ci ? Comment prend-il à cœur son métier d'enseignant et son statut d'accompagnant qui en découle ? Ceci étant, je vais tenter, dans l'ensemble de ma démarche, de prendre un certain recul ou plus exactement de me *démarquer* de mon vécu au sens de Stengers (1942) cité par Quivy et Campenhoudt (1993/2003). Soit le fait de marquer, sans disqualifier, la part du personnel de celle de cette recherche.

Ma trajectoire de vie est marquée par de nombreuses ruptures difficiles, de nombreux sentiments d'abandon. Le plus grand de tous étant sans aucun doute celui qui se trouve lié à une mère, qui pour de nombreuses raisons, n'a peut-être pas pu faire autrement. Ne l'avais-je pas moi-même repoussée un jour que j'avais huit ans ? Très peu de souvenirs me restent de mon enfance. Je ne connais pas toutes les circonstances, je les ai... comment dit-on déjà ? ... *oubliées*. Ce n'est que bien plus tard que j'ai pu faire le lien entre différentes séparations et cette deuxième *séparation originelle*, la première ayant accompagné mon premier souffle.

Souvent difficiles, toujours douloureuses, ces séparations n'ont été, comme le propose Aimelet-Perissol (2007), que les « répliques » des secousses émotives qui ont accompagné la délivrance. L'écriture de ce travail, les lectures qui y sont liées m'ont encore une fois plongé dans cette enfance, cette partie de moi qui n'existe que très peu et que j'aurais probablement voulue autrement. Le choix de cette thématique n'a pas été fait dans le but de travailler la relation particulière que j'ai pu développer avec le terme « séparation ». Je me suis borné dans un premier temps à ne faire le lien qu'avec l'expérience professionnelle citée dans l'introduction. Je n'ai pas vu qu'à travers les difficultés de mes anciens élèves, c'est probablement les miennes que je revisitais. Celles liées à un sentiment d'abandon, mais aussi celles qui se rattachent à la culpabilité d'avoir moi-même rompu un lien il y a trente ans.

Encore une chose qui a probablement son importance. Je n'ai pas le souvenir qu'une seule rupture ait pu être difficile dans le cadre de ma scolarité. Je pense souvent que je devais plutôt être ravi de quitter les enseignants qui m'ont accompagné et je me dis que ceci est sans doute dû à la trop forte chaleur que dégageait le radiateur auprès duquel je me trouvais. Je n'ai donc pas d'*a priori* sur la manière dont les enseignants se séparent de leurs élèves étant donné que je ne m'en souviens pas. Ne me restent que quelques images liées aux fêtes des promotions. Un garçon habillé en clair, une cravate autour du col, qui joue à la pêche miraculeuse. Ces bateaux blancs et bleus présents chaque année et sur lesquels nous allions nous balancer. Même les spectacles de fin d'année ont été effacés.

Il n'est pas dans mes intentions, dans le cadre de ce mémoire, d'entreprendre une thérapie ou de faire de ce travail l'outil d'une guérison personnelle. L'idée est plus de profiter, une fois encore, de remettre sur le métier des épisodes de vie qui, sans doute, resteront présents, entrant en résonance à chaque fois à des niveaux différents, en synchronie avec l'actualité. C'est donc une manière de reconnaître ma propre personne afin d'éviter les amalgames à la fois dans cette recherche, mais aussi dans ma pratique future. Une façon de faire le deuil de « l'enfant idéal [...] dont un enfant "réel" s'écarte toujours » (Cifali, 1994/1998, p. 40), afin de ne pas prolonger dans ma relation avec les autres ce que j'aurais probablement désiré.

Une dernière chose. Des comparaisons seront faites dans l'ensemble de ce texte entre mon propre vécu dans un cadre extrascolaire et le milieu scolaire. Je suis bien conscient des différences importantes que ces deux activités peuvent revêtir en particulier sur des aspects du lien et de la séparation. En premier lieu, dans un milieu extrascolaire, les enfants ne s'attendent pas à se séparer de celui qui les accompagne. Ensuite, il peut s'y tisser des liens différents entre les protagonistes, ceci d'autant plus que les élèves participent de leur plein gré aux activités, ce qui n'est pas forcément le cas du milieu scolaire. Toutefois, il faut prendre en considération que cette dernière affirmation n'est que partiellement vraie ; de nombreux enfants participent à certaines activités pour suivre un camarade ou sous l'impulsion d'un parent, ce qui revient à injecter un caractère obligatoire dans l'activité extrascolaire. De plus, quelques activités, comme la jonglerie par exemple, peuvent renforcer ce caractère déontique en raison de la nature rébarbative, répétitive et ingrate de celles-ci.

Ce premier chapitre est avant tout l'occasion de revenir sur l'objet de ma recherche en tant que telle. Sous forme de synthèse des questions et des suppositions qui m'habitent au moment de débiter cette étude, l'ensemble sera repris dans les différentes parties de ce document pour le situer dans un contexte qui sera à chaque fois précisé, retravaillé. Il s'agit de plus de situer les options méthodologiques empruntées pour cette recherche en précisant quelques entrées théoriques qui sont au départ de l'axe donné à l'ensemble de ce travail.

1.1 Quel regard ?

Pourquoi vouloir se pencher sur l'enseignant et les conceptions qu'il se fait de la séparation ? Se séparer de ses élèves ne fait pas vraiment partie de son cahier des charges même si cela en découle. Il se doit d'enseigner et d'éduquer en vue de permettre aux élèves d'acquérir des savoirs et d'accéder à certaines valeurs culturellement partagées par les pays occidentaux en particulier, à savoir des valeurs civiques, d'égalité, de formation. En bref, celui qui s'occupe de la séparation fait peut-être ce que Dejours (2003) appelle du *zèle*. Je pense néanmoins que, dans le souci d'un développement harmonieux de l'enfant, il est important que l'enseignant puisse considérer la séparation comme pouvant faire l'objet d'une réflexion. On entend souvent les enseignants se questionner sur les différentes manières qu'ils ont d'accueillir les élèves, de meubler ou de décorer leur classe pour mieux les recevoir, mais jamais comment ils s'y prennent pour s'en séparer. Certes, l'ensemble de ce qui est fait en classe vise l'émancipation de l'élève, mais on peut se poser la question de savoir si ceci est suffisant.

Prenons la situation suivante : un enseignant du primaire quitte sa classe à la fin d'une ou de deux années de cohabitation avec une vingtaine d'individus en devenir et ceci ne semble pas poser de problème. Au fil des années, il a développé un *savoir-être* qui le protège de trop s'impliquer dans sa relation avec les élèves et un *savoir-faire* qui facilite la détection d'éventuels transferts que les enfants peuvent faire sur sa personne. Si nous imaginons cet enseignant comme un professionnel débutant qui n'a pas encore construit ces savoirs, il se peut qu'il quitte sa première volée avec un certain pincement au cœur. Un moment de solitude. D'ailleurs, les élèves, surtout les plus grands, ne percevront probablement pas les trémolos dans la voix de celui qui leur a enseigné tant de choses, qui les a évalués et parfois grondés. C'est le début des grandes vacances et ils sont vraisemblablement trop excités à l'idée de quitter l'école

pour quelques semaines. En plus, cela fait quelques années qu'ils sont scolarisés, ils ne connaissent que trop bien les règles du jeu.

La situation évoquée ci-dessus est-elle aussi évidente que cela ? Les enseignants comme les élèves mettent-ils un terme à leur relation de manière aussi simple ? Je n'en suis pas certain. En effet, je pense que le vécu de l'année ou des deux ans passés ensemble a une importance primordiale dans la séparation. L'enseignant œuvre tout ce temps pour créer un lien qui permet aux élèves de se rapprocher des échéances annuelles avec le plus d'aisance possible. C'est ainsi qu'il construit avec eux les savoirs qui leur permettront d'aborder l'année suivante en toute confiance, ensuite, il leur communique certaines valeurs qui participent à leur émancipation.

Pourtant, il est possible que l'enseignant retienne ses élèves pour des raisons émotionnelles, d'identité ou encore narcissiques. Nous allons voir que le métier d'enseignant regorge d'identités différentes qui habitent leur fonction suivant la représentation qu'ils s'en font. Nous nous pencherons sur l'implicite que comportent non seulement les représentations qu'un individu se fait d'une situation, mais aussi de l'activité en elle-même qui, bien que parfois prescrite, doit pouvoir s'intégrer aux circonstances présentes. Une particularité du métier d'enseignant tient justement en l'absence de prescriptions dans bien des domaines et tout spécialement dans celui qui nous intéresse. Cela demande alors au professionnel d'user de sa *métis* (Jobert, 2004)¹ pour pouvoir résoudre le problème que pose la situation particulière qui se loge dans l'action présente. Ce faisant, il rencontre, au fur et à mesure de son ancienneté dans la profession, une quantité de situations qui lui serviront de base de réflexion pour affiner sa perception dans de nouvelles situations professionnelles et ainsi, perfectionner sa réponse.

De plus, nous savons depuis toujours que les élèves changent d'enseignant toutes les années ou tous les deux ans. Il est donc probable que rien de spécial ne soit fait pour aider la transition. On se dit au revoir dans un moment chargé d'émotions. Que faire de plus quand on a traversé avec eux l'ensemble des objectifs prévus, les préparant à l'étape suivante ? Malheureusement, nombreux sont les éléments qui peuvent empêtrer nos deux acteurs dans une rupture difficile. L'enfant en bas âge peut avoir de la peine à quitter sa première maîtresse, celui qui quitte l'école primaire peut se faire du souci à la perspective de débiter le cycle d'orientation. L'enseignant qui a réussi à discipliner le plus terrible des élèves va peut-être regarder partir son protégé avec une certaine appréhension. L'enfant qui transfère l'amour qu'il porte à ses parents sur la personne de son enseignant aura toutes les peines du monde à s'en éloigner.

1. Jobert parle de *métis* en mettant en avant le concept d'« intelligence pratique » qui se loge dans la perception (soit dans le corps) des écarts entre deux situations, l'une actuelle et l'autre en mémoire, et visant à proposer une réponse efficace.

Certains auteurs se sont penchés sur la relation qu'entretient l'enseignant avec les élèves et leurs écrits postulent une posture psychanalytique et éthique (J.-C. Filloux, 2003 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Cifali, 1994/1998 ; Imbert, 1996/1997, 1992, notamment), d'autres ont traité de l'importance de la réflexion au sujet de l'action comme moyen de progression professionnelle (Kpazaï, 2004 ; Ndiaye, 2003 ; Perréard Vité, 2003 ; Perrenoud, 1998, par exemple). Toutefois, je n'ai pas connaissance de textes traitants de la séparation comme sujet d'analyse d'une posture réflexive de l'enseignant.

Ainsi, l'objet de ma recherche se situe-t-il dans les représentations que se fait l'enseignant de la séparation de la fin de l'année scolaire, sachant qu'en septembre il ne renoue pas avec la même volée. De quelle manière vit-il ces instants de séparation, comment se prépare-t-il et comment imagine-t-il que les élèves le vivent. Ce qu'il fait concrètement pour faciliter ce passage. Est-il conscient de l'influence de son propre vécu comme facteur favorisant ou non la séparation ?

Mon intention de départ était de pouvoir « reconstruire » les actions des enseignants en vue de préparer les élèves à *voler de leurs propres ailes*. L'intention est louable, mais comment distinguer ce qui ressort de l'intention d'éduquer de celle d'enseigner dans cet objectif. En effet, un enfant peut très bien quitter facilement son enseignant, ayant acquis suffisamment de savoirs et de savoir-faire scolaires pour appréhender positivement le changement de degré. Un autre aura acquis l'assurance que la présence de l'enseignant ne s'arrête pas avec la fin de l'année. L'ensemble des facteurs liés à la qualité d'une séparation dépasse de loin les prétentions de ce travail. Il serait illusoire de penser regrouper les éléments découlant de l'éducation et ceux dérivant de l'enseignement sous le même toit, ceci d'autant plus qu'un seul moyen d'investigation est mis en place.

L'objectif de ce travail n'est donc pas de débusquer dans leur discours un dispositif, une recette qui permettrait aux enseignants de quitter leurs élèves le plus facilement possible, mais de montrer quelques exemples de sensibilités différentes, de représentations professionnelles portant sur le versant éducatif de la relation qu'entretiennent l'enseignant et ses élèves. L'enquête qualitative qui suit va prendre appui sur quatre entretiens menés auprès d'enseignantes confirmées dans le but de faire apparaître les représentations de chacune, les ressemblances et les différences possibles quant à leurs conceptions de la séparation.

1.2 Entretiens et étude de cas

Blanchet et Gotman (1992) proposent l'entretien comme instrument d'investigation aidant à mettre en lumière à la fois les *pensées construites* et les *faits expérimentés*. Il

s'agit donc de faire émerger les pensées individuelles tout en essayant de montrer un cadre commun à une communauté de pratique. Comme le souligne Anadon (2006), la recherche qualitative se justifie en fonction des différents objets étudiés. Dans notre cas, s'agissant de représentations, le choix de l'entretien paraît des plus pertinents. La méthode employée nous permet de récolter des données plus variées que ne le ferait un questionnaire, tout en laissant au praticien interrogé la possibilité de clarifier ses pensées, d'objectiver son discours « opérant ainsi une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire) » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 29). Ce faisant, l'interviewé se dévoile et laisse entrevoir un niveau « sinon inconscient en tout cas latent » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 28) en fonction de l'état de confiance que l'interviewer arrive à construire. L'objectif étant de faire parler les enseignants de leur pratique, de les amener à décrire à la fois l'image qu'ils ont de la séparation, mais aussi les actions entreprises pour la préparer. Toutefois, il paraît important de préciser que

vouloir saisir tout le contenu de la représentation d'un objet est une illusion. Nous n'appréhendons jamais qu'une partie de celui-ci, le sujet ne livre jamais qu'un aspect fragmentaire de ses représentations, il exprime ce qui lui paraît pouvoir ou devoir être dit dans la situation qu'il perçoit. (Donnay & Charlier, 1990, p. 100)

Concernant l'activité centrée sur la séparation en elle-même et pour contrer la problématique de la subjectivité de l'interviewé, il aurait pu être utile de procéder à une observation afin de réaliser une analyse de pratique. Un facteur important m'a incité à ne pas retenir ce procédé. En effet, la construction de l'autonomie et la question du lien se déroulent certainement sur une grande période faite de petites touches d'étayages et de désétayages qui rendent fastidieux un tel travail d'observation. Il m'a semblé toutefois pertinent de questionner l'enseignant sur son activité, raison pour laquelle j'ai choisi d'utiliser une étude de cas qui présente l'avantage de plonger le professionnel dans sa pratique.

Entrons par le cas et discutons-en

L'étude de cas, utilisée comme « amorce à la réflexion », permet en effet de mobiliser le sujet autour d'une situation « plus vivante que la théorie mais plus contrôlable que le réel » (Perréard Vité, 2003, p. 109). Ce faisant, le professionnel n'est pas plongé dans une situation réelle, urgente, tout en étant en présence d'un cas qui reflète une certaine complexité liée au réel et qui requiert l'utilisation de stratégies d'action pour le traiter. Le but étant d'analyser les réponses données aux questions que soulèvent l'anecdote proposée afin de tenter de faire se croiser les caractéristiques de différentes

manières de penser propres à chacun des praticiens interrogés, pour en dégager sinon des tendances, au moins des particularités. Anadon (2006) reprend Merriam (1988) et définit quatre traits inhérents à l'étude de cas ;

elle est particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Elle est particulariste parce que ce qui l'intéresse c'est le cas particulier. Elle est descriptive car le résultat est une description minutieusement détaillée du cas étudié. L'étude de cas est heuristique car elle permet une compréhension approfondie du cas étudié. Finalement, l'étude de cas est inductive, elle part de l'observation de terrain et par raisonnement inductif le chercheur peut élaborer des liens entre les propriétés du cas, des catégories et des hypothèses interprétatives. (p. 23)

Dans cette recherche, le cas qui est soumis aux différentes informatrices détaille l'histoire d'une rupture particulière. Il est suffisamment précis et complet pour laisser apparaître l'ensemble de la situation tout en ne présentant aucun jugement sur celle-ci ni sur les protagonistes de l'histoire. Ce dernier point est important puisqu'il permet au lecteur de se forger une idée personnelle de la situation et de la compléter alors par ses propres interprétations. En ce sens, il est inductif. Il permet ensuite au chercheur de construire des hypothèses à l'aide des données recueillies. On retrouve les points précisés par Merriam (1988) ci-dessus.

Concrètement, le texte contient trois personnages importants : François, Sylvie et les enfants. En arrière-plan se dessine un quatrième personnage, Jean, l'ancien collègue de François qui « assure » la transition en poursuivant ses activités au sein de l'école de cirque. Dans cette histoire, on pourrait le considérer comme une ressource externe aux trois acteurs principaux. La scène, que vous pouvez retrouver au complet dans les annexes (section IV page V), décrit l'histoire avec laquelle débute cet ouvrage et dont dérive l'ensemble de cette recherche. Étant donné que je ne désirais pas que les personnes interrogées puissent faire le lien entre mon histoire et celle que je leur propose, les prénoms ont été changés et j'ai fait le choix de rencontrer uniquement des enseignantes que je ne connaissais pas.

Entrons par le cas et discutons-en

Étant donné la complexité de la situation, il est possible de récolter des données tant sur la représentation faite sur la situation en elle-même que sur les subjectivités et actions possibles des personnages. Pour ceci, une série de questions a été pensée dans le but de faire parler les enseignantes interrogées sur une certaine quantité de points. L'entretien répond aux critères d'un entretien semi-directif dans le sens où celui-ci est organisé en questions précises et ordonnées, tout en laissant la possibilité à

l'interviewer de transformer une question ou d'en poser d'autres. Le but poursuivi est de laisser parler l'enseignante de sa pratique, je ne désire pas interrompre sa parole, ni revenir sur des points qui auraient déjà été traités au préalable à travers d'autres questions.

L'entretien est divisé en trois parties. Une première partie se concentre sur l'étude du cas proposé et les représentations spontanées des enseignantes. Le deuxième pan concerne une série de questions plus précises, visant à compléter les dires des personnes interrogées. Et pour finir, la troisième section prend la forme d'un questionnaire à choix multiples¹. Ces différents points de vue visent à favoriser une première « triangulation » (Mialaret, 2004, p. 30) au niveau de la personne afin de croiser les différentes réponses ainsi obtenues.

Le choix des personnes interrogées tient aussi d'un souci de « triangulation ». En effet, questionner différents professionnels sur le même sujet autorise l'analyste à moduler ses interprétations au fur et à mesure de l'avancée de son travail sur les différentes données. Pour cette raison, j'aurais certainement préféré une exploration plus proche de la *Grounded Theory* qui propose au chercheur un travail préliminaire sur le terrain, sans conceptions théoriques préalables. Par la suite, le chercheur construit une problématique en liant cette fois-ci ses observations à la théorie pour venir finalement mettre à l'épreuve du réel ses nouvelles conceptions. Cette prospection est utilisée comme base au questionnement théorique et vise à favoriser l'émergence d'une science plus ancrée dans la pratique (Guillemette, 2006). C'est d'ailleurs l'option qui avait été retenue au départ de cette recherche, mais elle a dû être abandonnée par manque de temps. Je pense toutefois qu'une telle enquête serait profitable pour aller plus en avant dans la question des représentations que les enseignants ont sur notre sujet, ceci avant tout en raison des implicites qu'il contient. En effet, le chercheur aurait alors la possibilité de dépasser ses propres implicites dans le choix et la formulation des questions qu'il entend poser à chaque entretien. Son questionnement est alors le résultat de la surprise née des résultats de l'analyse des données récoltées sur le terrain et de leur mise en discussion avec la théorie. En d'autres mots, une telle méthode aurait l'avantage de faire évoluer la recherche en fonction des informations issues du terrain et non pas en fonction des préconceptions du chercheur.

Conditions des entretiens

Les quatre enseignantes rencontrées sont toutes des enseignantes bénéficiant de plusieurs années d'expérience. Elles ont donc toutes eu différents degrés, mais au

1. Le canevas complet de l'entretien se trouve dans les annexes (section V page VI).

moins une fois une classe de sixième primaire. De plus, elles ont toutes une expérience plus ou moins importante en division élémentaire, en particulier en deuxième primaire.

Chaque entretien s'est déroulé dans leurs classes respectives, en fin de journée ou durant la pause de midi. Ils ont tous eu lieu après les vacances de Pâques, soit dans la dernière partie de l'année. Ainsi, nous ne nous situons ni dans un temps trop éloigné de la prochaine séparation, ni trop proche du dernier accueil. Évitant en cela de possibles interférences avec les situations spécifiques que les maîtresses questionnées pourraient vivre.

Sans vouloir emprunter les méthodes liées à l'*entretien au sosie* d'Oddone & al., (1981) et repris par Clot (2001)¹, dont le but est de faire expliciter l'ensemble des actions et intentions cachées derrière une activité, je souhaite rapprocher l'enseignant de sa propre pratique en utilisant, en partie, le cadre d'*entretiens d'explicitation* que propose Vermersch (1994/2003).

L'auteur retient trois buts à l'*entretien d'explicitation*. Tout d'abord, il sert l'interviewer, dans le sens où il en retire certaines informations qui concernent son action et les problèmes qu'il rencontre. Le deuxième point stipule que ce type d'entretien, par le fait de l'explicitation concrète des actions, permet à l'informateur de retirer de l'information concernant l'activité intellectuelle liée à son propre travail, ses propres opinions et conceptions sur celui-ci pour mettre en lumière d'éventuelles contradictions par exemple. En effet, la personne n'est que rarement au courant des implicites qui guident son action. On sait depuis Piaget¹ que l'on peut très bien réussir une action sans l'avoir comprise, mais que le questionnement qui accompagne l'action ouvre la porte à la prise de conscience de ce qui se trame au sein de celle-ci. Pour terminer, ceci participe à l'auto-formation de cette personne en favorisant la construction de stratégies métacognitives liées à l'atteinte du deuxième objectif cité ci-dessus.

Pour atteindre ces trois objectifs, il est important de situer l'action sur laquelle se centre la discussion à travers l'évocation d'un vécu particulier qui met en lumière les procédures, non pas les conditions, liées à l'action. Le contexte n'est précisé que pour situer l'action et faciliter le rappel d'événements précis. L'étude de cas proposée aux enseignantes répond à ce besoin, toutefois, afin de les faire parler de leurs pratiques, il convient de rapatrier cet épisode à leur propre vécu. Les circonstances peuvent alors, si besoin est, s'appuyer notamment sur les sensations, les émotions qui sont liées à cet événement pour *ramener* la personne sur l'action que l'on cherche à retracer, sans pour autant rester à cette première lecture du fait passé. Il faut en effet passer à une deuxième lecture qui permet de mettre en évidence ce qui a été fait dans l'action.

1. Notes de cours.

Pourtant, et étant donné la complexité des entretiens que Vermersch (1994/2003) propose, notamment par la prise en compte la « lecture » du langage verbal, l'adaptation par quasi-mimétisme du chercheur sur l'informateur, je ne peux prétendre avoir acquis cette technique en l'utilisant lors de quatre entretiens. Il s'agit donc avant tout de chercher à faire apparaître autant que possible les aspects liés aux procédures utilisées par les enseignantes pour préparer leurs élèves à les quitter.

Les présentations

Je tiens ici à faire un rapide survol des quatre enseignantes, en vue de situer les conditions d'entretiens et le parcours de chacune ¹.

Fabienne

Fabienne ² travaille dans une école située dans un quartier de banlieue genevoise. L'école en question fait partie du *réseau d'enseignement prioritaire* et les deux divisions y sont représentées bien que dans des bâtiments différenciés. Fabienne a commencé à enseigner dans une classe de doubles degrés deuxième et troisième primaire. Par la suite, elle a eu des élèves de chacun des degrés de division moyenne deux fois. Ayant chaque fois suivi ses élèves deux ans, sauf la première année où elle les a suivis pendant trois ans, elle a donc vécu trois séparations en huit ans de carrière.

Sandrine

Sandrine enseigne depuis huit ans dans la même école, située en périphérie de la ville de Genève. Son parcours l'a amenée à avoir deux classes de sixièmes et vivre quatre séparations étant donné qu'elle a toujours suivi ses élèves deux ans (sauf la première année). L'école est divisée en deux parties, l'une pour la division élémentaire et l'autre accueillant la division moyenne, et elle possède deux salles des maîtres.

Corinne

Suite à ses études (LME) Corinne a profité d'une année d'expérience dans une école en Amérique latine avant d'établir ses quartiers dans une école du centre-ville. Au

1. Les retranscriptions des entretiens sont respectivement en sections VIII, IX, X et XI des annexes VII.

2. Pour des questions de confidentialité et de respect des informatrices, les prénoms sont fictifs et les lieux anonymisés.

bénéfice de sept années d'enseignement à Genève et ayant toujours suivi ses élèves pendant deux ans, son discours prend appui sur trois volées dont elle a eu à se séparer, dont deux de sixième. La particularité de Corinne est qu'elle est sur le point de quitter ces élèves en cours d'année pour des raisons de maternité. Son discours est donc imprégné de cette situation spécifique, la transition pour les élèves étant amenée régulièrement depuis quelques semaines.

Noémie

Noémie travaille depuis cinq ans à Genève dans une école du centre-ville. Son parcours suite à la LME l'a amenée à travailler trois ans à l'étranger, notamment dans une classe de division élémentaire pendant un an. De manière générale, elle a toujours suivi (à Genève) les mêmes volées deux années de suite, ce qui lui fait deux expériences de séparation sur le territoire genevois, sans compter celles vécues à l'étranger. Elle garde sa volée actuelle en septembre.

1.3 Quelques précisions théoriques utiles

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il me semble important de clarifier deux éléments. En effet, la relation qu'entretiennent l'enseignant et ses élèves se situe dans un cadre scolaire qu'il convient de préciser afin de mettre en avant l'importance que cet espace scolaire peut avoir au moment de la séparation. Mais auparavant, un rapide détour par la notion de *représentation* s'impose. Tout d'abord parce qu'il s'agit d'étudier les représentations de quatre enseignantes et qu'il convient de se mettre d'accord sur ce terme, et, ensuite, pour mettre l'accent sur le fait que c'est aussi à l'aide des représentations qu'elles ont du cadre scolaire et de la séparation que ces professionnelles mettent un terme aux relations qu'elles ont avec leurs élèves.

Une représentation comme une autre

Étudier les représentations c'est « mettre avant tout l'accent sur la relativité des connaissances en tant que produits, d'une part, et sur l'idiosyncrasie des processus de construction de la connaissance et de décisions, d'autre part » (Donnay & Charlier, 1990, p. 95). Ainsi, les représentations sont le fruit de l'élaboration de connaissances qu'une individualité, une personne, mais aussi un groupe, se fait d'un objet à un moment donné. En ce sens, toute représentation est relative pour la personne elle-même, et elle ne peut être entièrement transposable à une autre. Les représentations ne sont

donc ni vraies ni fausses, mais plus ou moins performantes pour résoudre des classes de problèmes » (Donnay & Charlier, 1990, p. 95). Ainsi, la recherche d'un « modèle normatif de la connaissance n'est pas conciliable avec la notion de représentation et aucune solution toute faite n'émergera du discours des enseignantes interviewées de même que de l'ensemble de ce texte.

Divers travaux de psychologie cités par Donnay et Charlier (1990) se sont penchés sur cette question de la représentation. Les auteurs ont cerné trois couples de concepts qui en émergent, soit la représentation comme étant :

- « sociale et idiosyncrasique ;
- un processus et un produit ;
- support et produit de l'apprentissage. » (p. 96)

Le premier couple suppose que les représentations sont le fruit d'une articulation entre les représentations sociales d'un objet et les représentations spécifiques d'un individu à l'encontre de ce même objet. L'image que l'on se fait de la séparation est donc différente que l'on se place du côté de la société en général, des enseignants, d'un enseignant, du côté des parents, de la hiérarchie ou encore du côté de l'enfant.

Le deuxième couple de concepts établit que les représentations fonctionnent à la fois comme processus et comme produit. Les représentations en tant que processus sont en lien avec les mécanismes de structuration, d'intégration et de traitement de l'information, alors que les représentations comme produit nous permettent de bénéficier de règles et de théories.

Quant aux représentations en tant que support et produit de l'apprentissage, elles sont à la fois le support à l'apprentissage dans le sens où l'individu s'appuie sur ce qu'il pense connaître pour opérer un apprentissage, tout en étant le résultat du déplacement de représentations dans de nouveaux réseaux sémantiques. La représentation nouvelle qui en découle se trouve être le produit de l'apprentissage. En effet, pour les cognitivistes, l'apprentissage naît de la différence entre ce qui est présent comme représentation et ce qui est présenté de nouveau, obligeant un glissement de représentations.

La suite de cette recherche prend appui sur ces trois couples de concepts. Le couple « social et idiosyncrasique » nous plonge dans les influences que les représentations sociales et personnelles provoquent au niveau de l'enseignant, dans sa manière d'appréhender son rôle. Les représentations sont également abordées en tant que produits et règles issus d'une pratique, tout en étant un support et un produit d'apprentissage ; dans notre cas, l'évolution de la pratique depuis la première volée de nos informa-

trices. N'est-ce pas là un levier pour l'enseignant dans la visée d'une *pratique réflexive* (Schön, 1983/1994) ?

Un terme est souvent associé à celui de « représentation », il s'agit du terme de « conception ». Le premier regroupe l'ensemble des terminologies désignant « ce qui est présent à l'esprit ; ce que l'on “se représente” ; ce qui forme le contenu concret d'un acte de pensée [...]. En particulier, reproduction d'une perception antérieure (Lal. 1968) » ou encore « acte par lequel un objet de pensée devient présent à l'esprit (Graw. 1981) »¹. Face à l'aspect polysémique de ce mot, certains auteurs dont Giordan et Vecchi (1987/1990) ont préféré l'emploi du terme « conception » qui renvoie au fait qu'il s'agit autant d'un modèle explicatif que du résultat de l'intégration d'un système de pensée.

Notons qu'une conception est avant tout « le processus d'une activité de construction mentale du réel » (Giordan & Vecchi, 1987/1990, p. 96) visant à organiser le monde qui entoure l'individu afin que ce dernier puisse avoir une action sur son environnement. Par la suite, il s'agit de l'ensemble des connaissances et inférences mobilisées par cette personne pour faire face à un problème, en fonction de questions qu'elle se pose. Dans ce sens, il s'agit de l'intégration d'un système de pensées, d'un cadre de référence qui permet de questionner la réalité en vue de la production d'une action qui donne naissance, s'il y a lieu, à de nouvelles conceptions.

Ainsi, en suivant la conception proposée par Giordan et Vecchi (1987/1990) je tenterai de différencier les deux termes en parlant de « représentation » pour désigner à mon avis une absence de conceptualisation et dans le cas contraire j'utiliserai le terme « concept ».

Un filtre particulier

De leur côté, Donnay et Charlier (1990) proposent de penser les représentations comme

des filtres de la réalité qui permettent aux individus de prédire les événements et d'organiser une action en fonction d'anticipations. Ainsi, les représentations de l'apprenant chez le maître auraient une double fonction : orienter sa vision de l'enfant et constituer une référence en fonction de laquelle l'enfant va se modeler (effet Pygmalion) et être modelé. (p. 98)

D'un autre côté, Raymond, cité par Blanchet et Gotman (1992), précise que les représentations participent à une pensée idéologique, soit « “un ensemble organisé de représentations”, “une certaine vision du monde”, “un cadre de références” (Raymond

1. Définitions tirées du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (<http://www.cnrtl.fr/>).

et Haumont, 1966, p. 5) » (p. 26). Cette pensée idéologique que chacun possède lui permet de tenir dans sa profession et de justifier ses actions.

Ainsi, l'enseignant filtre-t-il la réalité en fonction de ce qu'il perçoit, de ce qu'il a déjà vécu et de la direction qu'il souhaite donner aux événements qu'il vit. N'est-il pas, au sein de sa classe, celui qui connaît le chemin, celui qui conduit « ses » élèves vers la maturité ?

Étudiant les représentations de l'élève chez l'enseignant, Gilly (1980) constate l'influence de la fonction sur le contenu des représentations. Ainsi, le professeur privilégie, essentiellement, les valeurs normatives qui correspondent aux attitudes et aux comportements les plus conformes à sa double fonction d'instruction des élèves et de gestion de la vie sociale du groupe-classe. Il défend les valeurs de la personne de l'élève qui traduisent la conformité des attitudes morales et des comportements de mobilisation nécessaires au respect des règles instituées et à la soumission au pouvoir de l'enseignant. (Donnay & Charlier, 1990, p. 96)

Dans ce qui nous intéresse, quelle est cette normalité ? Est-ce normal d'ailleurs de s'occuper de lien et de séparation alors que l'enseignant a tant à faire avec les contenus scolaires ? Le futur Plan d'études romand (PER)(2008) parle de l'enseignant comme d'un « professionnel de l'éducation et de l'enseignement ». Il s'agit donc bien de croiser *enseignement scolaire* avec *éducation sociale et civique* dans un contexte professionnel. *L'enseignant professionnel* se trouve être le garant d'une situation complexe que l'on peut nommer *situation d'enseignement-apprentissage* (Ndiaye, 2003, p. 29). D'une main il enseigne, construisant son enseignement autour de situations didactiques dans lesquelles les conditions d'apprentissage sont maximisées, et de l'autre il s'assure que les processus d'acquisition et que l'apprentissage effectif par les élèves puisse être le plus adéquat possible. Ainsi, la relation qu'il entretient avec les élèves a-t-elle une importance dans le sens où elle dicte les conditions dans lesquelles l'apprentissage peut se faire.

Tentative de schématisation de l'espace scolaire

Plusieurs modèles de clarification applicables à la *situation d'enseignement-apprentissage* existent. Ils mettent en évidence deux grandes classes de variables qui sont d'un côté, des « perspectives statiques » qui représentent l'état d'une situation comprenant ses éléments constitutifs et de l'autre, des « perspectives dynamiques » qui sont définies comme étant les interactions des différents éléments constitutifs de la situation (Ndiaye, 2003, p. 33). Des auteurs comme Donnay et Charlier, repris par

Ndiaye (2003), proposent un découpage des perspectives statiques en trois systèmes imbriqués l'un dans l'autre, à la manière des poupées russes.

Le premier système, appelé *macrosystème*, est défini comme le cadre socio-administratif dans lequel se déroule l'activité de l'enseignant. Le deuxième système correspond au *mesosystème* et pourrait être assimilé à ce que nous connaissons sous le terme d'établissement. Soit la communauté proche de l'enseignant en tant que supérieur direct, collègues, partenaires et parents. L'ensemble des activités au sein même de la classe étant régi par les variables du *microsystème*. Pour plus de précisions, le modèle META situé dans les annexes (figure 1 page I) schématise les relations de ces trois systèmes. À ce stade, une petite précision s'impose. Quelle est donc l'importance dans notre propos de l'ensemble de ces systèmes imbriqués ? En quoi ceux-ci interviendraient-ils dans la séparation entre l'enseignant et l'élève ?

Il semble pertinent de penser que l'ensemble des trois systèmes peut servir à l'analyse du *lien éducatif* (Cifali, 1994/1998) et faire l'objet d'une réflexion importante dans les relations enseignant-élève. En effet, l'impact du *macrosystème* est considérable puisque c'est en son sein que sont prises les décisions régulant la fréquentation et la durée des relations qu'entretiennent les deux sujets. De plus, les représentations que nous avons des relations humaines, qui plus est entre adultes et enfants, sont liées à l'époque dans laquelle nous vivons et à notre communauté d'appartenance. C'est ainsi que Rousseau quitte ses enfants sans que cela ne soit exceptionnel pour l'époque (Crahay, 1999/2005, pp. 26-26) et que dans certains pays africains notamment, les enfants sont élevés par la famille dans son sens le plus large¹. Malgré l'importance que peut revêtir le *macrosystème* dans notre sujet, je ne m'y attarderai pas plus, les deux autres systèmes retenant mon attention.

Il va sans dire que les relations enseignant-élève se tissent à l'intérieur du *microsystème*. C'est dans la proximité et la temporalité induite par la situation scolaire que se tissent les liens qu'il faudra par ailleurs délier. D'un autre côté, le *mesosystème*, l'entourage propre à chacun des protagonistes, vient colorer ce lien, mais aussi les conditions qui sont liées à la séparation. À titre d'exemples, des parents qui *prennent en grippe* un enseignant peuvent faciliter ou non cette séparation et les suites de celle-ci en fonction du lien qu'ils ont avec leur enfant. Celui-ci peut s'attacher à un enseignant en raison d'un conflit familial ou de l'affinité particulière que le groupe classe a développée avec l'enseignant. Ce dernier peut avoir de la difficulté à voir partir sa classe chez un de ses collègues pour des raisons de jalousies ou de différences dans leurs représentations respectives du métier.

1. Le système relationnel enfant-adulte en est donc transformé, le caractère d'appartenance étant moins présent.

Il est un autre point important dans toute relation humaine que Donnay et Charlier (1990) n'ont pas manqué de préciser dans leur modèle META déjà cité. En effet, le temps est une composante essentielle à la relation et l'acronyme META signifie d'ailleurs *Matière Environnement Temps Apprentissage*. Ainsi est introduite la perspective dynamique dans la *situation d'enseignement-apprentissage* comme un mouvement évolutif. Le modèle du triangle didactique repris par Altet (1994) et figurant dans les annexes (figure 2 page II) montre bien les implications du temps dans la relation entre les composants du triangle, en particulier de la communication existant entre l'enseignant et l'élève en interaction dans la situation. Toutefois, j'éprouve le besoin de le transformer légèrement pour y ajouter une composante : le milieu dans lequel baigne la situation. En effet, je pense qu'une partie de ce qui se vit dans cette triade repose sur l'influence du milieu et inclurait à la fois le *macrosystème* et le *mesosystème* que nous venons de considérer.

Toujours en vue de chercher un modèle, Leutenegger (2008) nous fait la proposition d'un « double système didactique triadique » (p. 24) qui met en avant les modifications dans les relations entre l'enfant et le savoir en fonction des divergences de points de vue que peuvent avoir deux enseignants de cet élève à l'encontre du même savoir. Ce modèle, issu de la didactique comparée, montre l'importance du milieu extérieur à la classe dans la construction des représentations que se fait l'élève sur un sujet particulier. Il ne prend toutefois pas en considération certains facteurs externes à la *situation d'enseignement-apprentissage*, par exemple le fait que l'enseignant puisse s'attacher à un élève ou une classe pour des raisons étrangères et antérieures à la situation présente. Le « système des relations évoquées » (p. 20) que l'auteure développe également, se rapproche de la représentation que je souhaite obtenir, dans le sens où un facteur externe au triangle didactique intervient sur l'un ou l'autre des trois pôles.

J'ai tenté, dans la figure qui suit (figure 1.1 page suivante), de représenter au mieux le schéma de ce que je recherche. Il est probable que d'autres schémas existent sans que j'en aie connaissance. Dans ce diagramme, les trois éléments de la *situation d'enseignement-apprentissage* sont en interaction entre eux, comme le montre la spirale empruntée à Altet (1994), et en communication directe avec l'environnement plus ou moins proche. Cette communication est représentée par des flèches à double sens montrant que l'environnement (*macrosystème*, *mesosystème*) a des incidences se répercutant sur l'un ou l'autre des éléments de ce triangle. Cet environnement est, dans un second temps, également influencé par les composants internes à la situation. Ceci induit une temporalité qui prend en compte l'historique à la fois de l'environnement, de la *situation d'enseignement-apprentissage*, mais aussi de chacun des protagonistes.

Au centre de ce schéma se trouve le triangle didactique représentant la *situation d'enseignement-apprentissage* proposé par Altet (1994). Dans le cercle externe, quelques-

uns des facteurs pouvant transformer ou du moins modifier la situation centrale et étant à leur tour modifiables par celle-ci. La spirale temporelle déjà présente chez Altet (1994) est agrandie jusque dans le *milieu* afin de montrer que l'influence du temps se propage ou débute dans le milieu externe à la situation. Ainsi la situation est-elle en mouvement, se transformant constamment. La ligne de communication également représentée dans le modèle d'Altet (1994) a été agrandie pour traverser la *situation d'enseignement-apprentissage*. Nous verrons son importance dans les chapitres qui suivent, à travers les différentes situations de communication que vivent les enseignants et les élèves avec leur entourage.

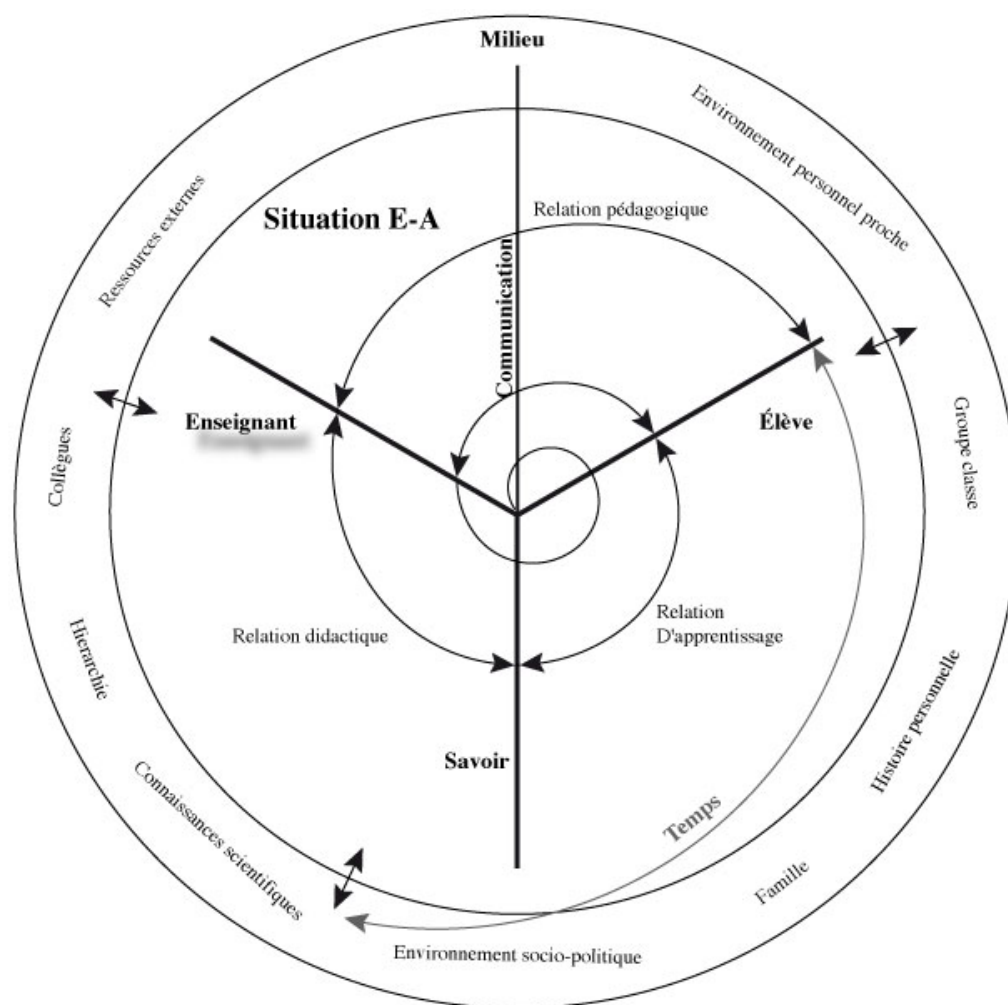


Figure 1.1 – Triangle didactique dynamique

Aussi, je pars du postulat que si la relation qu'entretiennent un enseignant et son élève est au centre de la *situation d'enseignement-apprentissage*, celle-ci se trouve à son tour intégrée à un système historique et environnemental beaucoup plus large que l'instant présent. Il est donc tout à fait possible d'analyser la complexité de la profession d'enseignant à l'aide de ce modèle. Nous verrons par la suite de quelle manière nous pouvons nous appuyer sur cet outil pour interpréter le *lien éducatif*.

Ces quelques précisions théoriques terminées, la suite de ce document va se dérouler de la manière suivante : pour commencer, nous nous poserons quelques questions autour du *lien éducatif* et nous observerons quelles conceptions guident nos quatre enseignantes en vue de le délier ; ce qu'elles disent de la séparation, ce qu'elles disent faire, ce qu'elles disent d'elles et peut-être ce qu'elles ne disent pas. Ensuite, nous verrons quels sont les fils que nous pouvons tirer à partir ce chapitre en direction des concepts d'*identité* et de *pratique réflexive*. Ces deux chapitres nous permettront d'appréhender l'enseignant en tant que personne membre d'une collectivité dont les spécificités de l'un comme de l'autre (la personne et la collectivité) viennent colorer la séparation et dont la portée touche autant l'enseignant que les élèves.

LE LIEN, L'ENTORTILLER ET LE DÉMÊLER

Ainsi le petit prince apprivoisa le renard. Et quand l'heure du départ fut proche :

« Ah ! dit le renard... je pleurerai.

— C'est ta faute, dit le petit prince, je ne te souhaitais point de mal, mais tu as voulu que je t'apprivoise... »

— Bien sûr, dit le renard.

— Mais tu vas pleurer ! dit le petit prince.

— Bien sûr, dit le renard.

— Alors tu n'y gagnes rien !

— J'y gagne, dit le renard, à cause de la couleur du blé. » ...

Antoine de Saint-Exupéry

La vie nous fait de manière générale le cadeau de nombreuses rencontres tout au long de notre existence. C'est à travers elles que nous nous construisons, à travers elles que nous nous percevons et discernons notre entourage. Elles sont nos guides autant que nos entraves et des rapports que nous avons avec autrui dépend aussi notre santé psychique. Le milieu scolaire est un exemple particulier d'institution dans laquelle celui qui la fréquente va forcément rencontrer de multiples personnes, créer des attaches, des amitiés ou des inimités. Ainsi, la relation enseignant-élève est-elle un des éléments majeurs dans le développement de l'élève en raison des finalités scolaires notamment, mais elle est aussi le lieu où le professionnel se frotte à l'image qu'il a de lui-même dans sa profession. On se rencontre, on se quitte, tout en ayant parcouru un certain chemin entre-deux. Comment ? Quelles conceptions les enseignants ont-ils sur la séparation, mais aussi sur l'accueil ?

2.1 Une histoire d'attaches

Je l'ai déjà écrit dans l'introduction de cette recherche, vouloir traiter de la séparation c'est se questionner sur le lien et de là, le dénouement des attaches. Aimelet-Perissol (2007) dans son article « Liens et ruptures » nous propose de penser le lien à travers une double lecture. Un lien qui relie, qui met en confiance et qui nourrit, à l'instar du cordon ombilical, mais aussi un lien qui attache, qui empêche de *voler de ses propres ailes*, créant alors une dépendance de l'un envers l'autre. Cifali (1994/1998) quant à elle, soulève la dichotomie dans laquelle se trouve l'enseignant qui forme à

l'indépendance tout en « créant » de la dépendance (p.67). N'est-ce pas ce qui se cache dans l'histoire qui nous intéresse ?

Considérons qu'un lien est présent avant la naissance du bébé sous la forme à la fois du contact étroit qu'il entretient avec sa mère, mais aussi sous la forme du cordon nourricier qui est sectionné au moment de la naissance. Considérons que pour le bébé, il y a rupture violente d'avec sa mère, tant au moment de la délivrance qu'au moment de la section du cordon ombilical. Que cette naissance l'oblige à entrer dans le monde, faire la découverte de la réalité et puiser dans ses capacités adaptatives innées pour faire face à tant de nouveautés. Substituer le cordon ombilical par les poumons pour respirer, aller à la recherche du sein maternel pour se nourrir en sont quelques exemples. Balint (1959), cité par Blanchard-Laville (2008) propose de faire l'hypothèse que nous gardons tous des cicatrices de cette première rupture. Partant de ceci, il est envisageable que les séparations que nous vivons nous poussent à nous adapter à la violence qu'elles peuvent représenter et nous permettre de nous diriger ou non vers l'inconnu. Plus l'enfant grandit, plus ses adaptations, ses réactions face à la séparation ne sont plus alors innées, mais dépendent en large partie de son vécu, des réactions de son entourage et des schèmes d'action qu'il aura construits en réponse à son environnement.

C'est ainsi que le bébé tisse avec sa maman des liens particuliers, de dépendance vitale certes, mais aussi affective. Ces réactions face à la séparation maternelle ont été observées par John Bowlby (1959 in Labbé, s. d.) et montrent que non seulement l'enfant est un être social avant tout, mais aussi que c'est grâce à la réponse donnée par la mère que se construit la confiance en l'autre et en soi. Ces deux derniers aspects étant primordiaux dans la façon dont l'enfant appréhendera par la suite les diverses séparations qu'il rencontrera dans sa vie.

En quoi ce qui précède a-t-il une quelconque importance dans notre propos ? De nombreuses raisons sont sûrement valables, j'en ai dénombré trois qui nous intéressent tout particulièrement. D'abord, le fait que dans la représentation que se fait l'enseignant de la rupture, nous retrouvons certes une composante professionnelle, mais aussi une composante personnelle, privée, j'allais dire émotionnelle. C'est d'ailleurs ce que nous dit Corinne quand elle nous raconte sa première séparation en insistant sur le fait que « c'était vraiment de l'émotion vive » (l. 85¹). Ensuite, nous pouvons déjà considérer que, du fait notamment de la grande plasticité enfantine, nombreux sont les élèves qui auront sûrement cette capacité à s'adapter aux situations que nous décrivons ici. Pour finir, étant donné que toute relation comporte inévitablement des effets de transferts, les projections que l'élève fait sur son enseignant sont tout aussi

1. Afin de faciliter la lecture, les références aux lignes correspondant aux entretiens suivront toujours la citation ou le groupe de citations, en gardant l'abréviation « l. » signifiant *ligne(s)*.

inévitables. De ce fait, il semble difficile d'échapper à des effets contre-transférentiels de la part de l'enseignant, nous verrons ceci plus loin dans ce chapitre.

2.2 L'école comme un *philtre* ?

Dans toute relation, qui plus est dans toute relation hiérarchisée, se logent des possibilités de transferts. Imbert (1996/1997) parle de l'école comme d'un « accélérateur d'inconscient » (p. 30), un lieu privilégié dans lequel l'enfant projette sur la personne de son enseignant des sentiments, des fantasmes qu'il a à l'encontre d'une tierce personne, en particulier un parent. Ce transfert est alors traité par l'enseignant de deux manières. Il peut se rendre compte de ce qui se trame dans l'action et chercher à adapter sa réaction de manière consciente, ou il se peut qu'il ne s'en aperçoive pas et réagisse de manière inconsciente à la situation. Dans le premier cas, le contre-transfert est contrôlé, dans le deuxième, il est subi. Dans les deux cas interviennent néanmoins des phénomènes inconscients qui viennent *parasiter* l'action.

Revenons à notre bébé qui continue de grandir. Pour se construire, l'enfant prend appui sur son entourage. Ses parents sont une source première d'inspiration, relayés par la communauté au sens large et dans laquelle l'enseignant a certainement une place prépondérante. Comme toutes les inspirations, il y a celles que l'on voudrait poursuivre et celles que l'on voudrait éviter ; par choix ou par révolte. Ainsi l'enseignant est-il tantôt un modèle à suivre, tantôt le symbole du pouvoir qu'il faut décapiter. Entre ces deux extrêmes, l'enseignant est celui qui va enseigner à lire et à compter, celui par qui un certain savoir est transmis et qu'il convient de s'approprier.

Dans tous les cas, entre l'enseignant et l'élève il y a d'abord une rencontre en début d'année scolaire et cette rencontre prend fin avec le mois de juin qui suit. Je ne veux pas dire par là que les deux protagonistes ne se croiseront plus. Ce que je soulève ici est que cette rencontre doit laisser la place à deux autres rencontres : celle qui concerne les élèves avec l'enseignant suivant et celle de la volée suivante avec le professionnel *libéré*.

En attendant le mois de juin, il se passe dix mois pendant lesquels l'enseignant et l'élève sont six heures par jour dans la même pièce. Soit environ 930 heures par année. Ma pratique m'a montré qu'il est possible que des enfants s'attachent à un professionnel, même s'ils ne le côtoient qu'une heure et demie par semaine. Qu'en est-il lorsque ce temps passe d'une heure trente à 27 heures par semaine ? Les enseignantes interrogées soulèvent bien ceci à travers certaines de leurs remarques. « Des fois on est presque plus proche que l'oncle ou la tante ou même les parents... » nous dit Corinne

(l. 326-327). Elle précise sa pensée en faisant le constat qu'avec « certains, on se voit peut-être plus qu'avec leurs parents, parce que ce sont des parents qui travaillent beaucoup » (l. 99-100). Quel lien cela crée-t-il ? Et comment le professionnel le délie-t-il ?

Sans entrer dans la vision d'un pédagogue rompu à l'exercice de la psychanalyse comme source d'analyse de sa pratique, je tiens néanmoins à vouloir esquisser une réflexion autour de quelques idées inspirées de certains auteurs et de notions tirées de la psychanalyse. À ce stade, il me paraît important de souligner que je n'ai moi-même pas fait de psychanalyse, même si le recours à une psychothérapie a pu être nécessaire à un moment donné de mon existence. Aussi, je ne peux prétendre à une discussion analytique du sujet.

Toutefois, le souci qui m'habite rejoint certaines idées que recèle la psychanalyse, notamment que dans une relation, nos attirances ou répulsions ne sont pas uniquement liées à la relation en elle-même, mais qu'elles prennent racine dans notre histoire. Elles sont alors *transférées* dans la situation actuelle et j'adhère à l'idée que le repérage de ces instants transférentiels dans le cadre scolaire a toute son importance puisqu'il permet de démêler les projections et de rétablir un rapport personnel et temporel entre deux individus comme le propose Imbert (1996/1997). Il semblerait qu'il soit du devoir du professionnel d'y prendre garde afin de chercher à s'apercevoir du moment où il est engagé dans le cercle des transferts et contre-transferts, ceci afin de travailler à trouver une porte de sortie. À cette fin, le chercheur cite Laplanche (1987) quand il parle du *transfert de transfert* qui marque la fin de la psychanalyse, c'est à dire, « le transfert du processus de transfert en un ou plusieurs autres lieux, dans une ou plusieurs autres relations » (p. 40). C'est un peu ce que les enseignantes provoquent lorsqu'elles présentent le futur enseignant ou bâtiment scolaire à leurs élèves ou lorsqu'elles vont se présenter dans leur future classe. Se faire voir et se montrer afin que déjà s'installe une relation, pour que l'image puisse déplacer légèrement le lien existant et la peur de l'inconnu que l'enfant peut ressentir à l'idée de quitter des repères établis.

Vous l'aurez compris, malgré, et je le reconnais volontiers, mon incompetence dans le domaine psychanalytique, je penche pour une pratique réflexive qui incite le praticien à considérer ses affects dans la relation éducative. En ce sens, je ne suis pas convaincu, comme le propose J.-C. Filloux (2003), qu'il soit suffisant de présenter aux enseignants une simple information sur les effets de transferts. La profession gagnerait probablement à se pencher plus à fond sur ce sujet. Toutefois, la relation éducative est éminemment émotive et il ne m'appartient pas de juger qui que ce soit ni même de préjuger avec présomption qu'une réflexion puisse remplacer le vécu de telles situations et puisse m'éviter de tomber dans le piège des contres-transferts *néfastes*.

La suite de ce chapitre est conçue comme une mise en évidence des paroles et de certaines pratiques relayées par les enseignantes interrogées. En aucun cas il ne s'agit d'en faire l'analyse au sens psychanalytique, mais bien plus de faire état de sentiments partagés ou dissemblables et, parfois, de poser quelques questions.

Au sein de l'école, l'enseignant est le garant du climat de la classe, en ce sens, il se doit de porter une attention toute particulière aux liens que les élèves établissent entre eux, mais aussi aux liens qu'ils entretiennent avec lui-même et les autres adultes. Plusieurs auteurs s'accordent pour penser que la relation éducative est avant tout une relation de séduction (J.-C. Filloux, 2003 ; Cifali, 1994/1998). Ce faisant, elle joue sur la présence de fantasmes archaïques, inconscients (Blanchard-Laville, 2008) que je ne traiterai pas dans le détail, mais qui ont leur importance dans les phénomènes de séduction et les phénomènes transférentiels. Le jeu de séduction est sans aucun doute capital dans le contrat qui lie l'enseignant à l'élève, car c'est aussi par ces jeux d'attirances ou de répulsions que l'élève accède à l'envie de savoir. Si la séduction ne prend pas, l'enfant risque de ne pas entrer dans son *métier d'élève* comme le souligne Dubet (1998). Par contre, si la séduction prend trop de place, il est alors possible que l'élève écoute davantage sa maîtresse que le contenu de son discours.

À travers les pages de son livre *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Cifali (1994/1998) nous présente la séduction comme un objet incontournable de la relation éducative, tout en nous interrogeant sur les dérives, en terme de pouvoir, qu'elle peut entraîner. Dans ce sens, il me semble important de considérer le versant de la séduction qui retient l'autre. L'histoire que Fabienne nous raconte illustre cette difficulté (l.368-389). Un de ses élèves n'est pas prêt à accorder sa confiance à un autre enseignant qu'elle-même. Lorsqu'elle se fait remplacer, le remplaçant passe un *sale quart d'heure* et quand viennent les moments de décroisonnements, Fabienne n'a de cesse de rappeler à ses collègues qu'il ne faut pas lui rentrer dedans, qu'il faut accéder à ses demandes, « "il faut le prendre un peu à la rigolade". Il faut un peu le taquiner et là, le rapport se fait » (l. 381-382). Ceci, sous peine de le voir se braquer, jouer d'insultes, voir de quitter la classe. Comment dès lors réussir à délier le lien, à opérer un *transfert de transfert* pour *libérer* l'élève du transfert qu'il fait à l'encontre de son enseignante ? La maman de cet enfant elle-même se pose d'ailleurs la question lorsqu'elle dit à l'enseignante : « Je crains quand il ne sera plus avec vous, parce que vous, il vous respecte » (l. 384).

2.3 Paroles d'enseignantes

Mais au fait, qu'en est-il de ce que nous disent nos informatrices de leurs pratiques en classe. Comment se situent-elles dans cette idée de la séparation, quelles sont leurs représentations, leurs conceptions ?

Accueillir sa classe

Ainsi, dès le début de l'année, certains enseignants cherchent à se rapprocher de leurs élèves pour pouvoir leur transmettre ce qu'ils ont prévu. D'autres doivent se battre pour obtenir de leurs élèves un climat de travail satisfaisant (Corinne, l. 16-27). Pour quelques enseignants, les manœuvres de séduction débutent parfois avant la fin de l'année. Comme dans le cas de Fabienne (l. 209-211) qui accueille ses futurs élèves au moment de la transmission des documents officiels, au mois de juin. Toutefois, on peut penser que chaque enseignant peut aller à la rencontre de ses futurs élèves sans pour autant que les choses n'aient été institutionnalisées, dans le but de se faire connaître ou simplement pour préparer le terrain. Sandrine (l. 85-93) par exemple, avant de recevoir des élèves en troisième primaire, se déplace une journée dans la classe de deuxième primaire qu'elle va accueillir. Étant donné qu'elle travaille dans une école n'étant composée que d'une division moyenne, cela permet aux élèves de faire sa connaissance, cela permet de les « préparer aux nouveautés » (l. 92).

Ce qui frappe les enseignantes interrogées après la lecture de l'histoire de François, c'est autant la réaction de Sylvie que celle des enfants. Sylvie se trouve en effet confrontée à une très forte pression qui prend la forme de comparaisons incessantes entre elle et François formulées par les élèves. Pour l'éviter, elle interdit aux élèves de prononcer le prénom de François. Fabienne trouve que la situation oscille entre « deux extrêmes » (l. 13), alors que Sandrine considère ceci « très très dur, parce que c'est vrai que là c'est à elle de se faire sa place » (l. 19-20). Elle ajoute immédiatement qu'elle-même n'a jamais connu ceci, probablement en raison du cadre qu'elle pose dès le début de l'année en informant les élèves qu'elle ne veut « pas entendre de références sur ce qui c'est passé avant » (l. 23-24). Dans le fond, Sylvie a fait la même chose pour casser un schéma qui s'était mis en place. Sandrine n'instaure-t-elle pas ces règles en prévention, raison pour laquelle ses élèves n'usent pas de comparaisons ?

Fabienne est apparemment la seule à qui pareille aventure soit arrivée. Loin de s'être laissée démonter par la situation, elle a cherché à valoriser l'enseignant visiblement adulé par les élèves tout en précisant : « oui avec M. c'était comme ça, mais avec

moi, c'est autrement, [...] il a sa méthode à lui, mais malheureusement enfin peut-être malheureusement pour vous, moi c'est autrement » (l. 108-113).

Ainsi les débuts de la relation ont-ils l'air de se construire autour de la comparaison. Que l'on ne s'y trompe pas, les enfants ne sont sûrement pas les seuls à avoir cette attitude. La comparaison précède un glissement de connaissances qui s'appuie toujours sur ce qui est connu pour pouvoir apprécier ce qui est nouveau, construire de nouvelles représentations. Il est fort possible que les enseignants fassent de même. Fabienne nous l'avoue (l. 127-131). Et qui pourrait la blâmer de regretter une classe avec laquelle tout roulait, où il n'est plus besoin en fin d'année de faire de discipline ? Tout est à reconstruire en début d'année et demande de l'énergie, on se prend à regretter des temps plus calmes. Ce n'est pas pour autant qu'elle ne se réjouit pas de débiter une nouvelle relation avec une nouvelle volée (l. 573-578). D'ailleurs, les quatre enseignantes sont d'accord sur ce sujet : le changement est important dans la construction de soi et donc bénéfique tant pour les élèves que pour elles.

Mais au fait, plutôt que de parler de comparaisons, ne devrions-nous pas parler de négociations. Les élèves négocient les nouvelles règles en fonction de ce qu'ils connaissent, mais aussi en fonction de ce qu'ils désirent. Ils forcent le cadre pour en tester les résistances tout en se l'appropriant. Ces comparaisons ne sont pas liées à l'attachement que les élèves ont à l'encontre de leur ancien enseignant, elles sont aussi une tentative de compréhension des nouveaux repères.

À propos de comparaisons et des difficultés qu'elles peuvent entraîner, Noémie (l. 418-435) soulève un pan intéressant lorsqu'elle parle des visites d'anciens élèves dans sa classe. Elle souligne qu'il est possible en effet que ceux-ci s'aperçoivent que la nouvelle ambiance de classe est différente de celle qu'ils ont connue. Que ce soit parce qu'ils connaissent de réputation la nouvelle volée de leur ancienne maîtresse ou à travers ce qu'ils peuvent entendre dans l'enceinte de l'école. Il se peut donc que ce soient eux qui participent aux comparaisons : « Ah mais ça va ? C'est pas trop dur ? Nous on était plus sages, nous on était plus gentils » (Noémie, l. 422-423), mettant ainsi le feu aux poudres. Le professionnel se doit alors de réguler la situation vis-à-vis des nouveaux élèves qui entendent ce discours. Pas seulement pour des raisons déontologiques, mais aussi de manière plus pragmatique, pour créer des liens avec ses nouveaux élèves, pour ne pas se mettre en porte-à faux avec sa classe. De plus, dans le cas d'une situation de ce type, les anciens élèves de cette maîtresse ont visiblement oublié les débuts de leur rencontre de même que tout le chemin qu'ils ont parcouru ensemble. Il sera donc aussi nécessaire de replacer l'historique de la situation pour ne pas entretenir de quiproquos.

De la qualité de cette rencontre dépend aussi en partie la qualité de l'éloignement. C'est ainsi que les projections respectives précédant la rencontre vont avoir une incidence sur la relation, mais aussi sur la séparation. Je m'explique. Cifali (1994/1998) nous rappelle qu'enseigner c'est notamment se donner comme objectif de transformer l'autre, de le « "sortir" [...] de là » (p. 64). Ceci passe sans doute par l'enseignement, mais aussi par l'éducation. Et dans ce champ-là, les risques de vouloir changer l'autre en péchant par orgueil sont importants. Quelle est donc la mission que l'enseignant se fixe au début de l'année ? Est-ce qu'il accueille les élèves « sans *a priori* » comme nous le dit Fabienne (l. 577) ? — Même si personnellement je doute qu'il soit possible de débiter une année scolaire vierge de toute impression que l'on a pu glaner au fil du parcours scolaire des élèves dont on va avoir la charge. — Ou est-ce que l'enseignant assume que, probablement, il va faire en sorte que l'élève corresponde à l'image du *client idéal* qu'il possède au même titre que chaque enseignant¹ ? Comme Corinne (l. 45-106) qui se devait de réussir là où les autres avaient échoué. D'autant plus qu'elle disposait de deux ans pour préparer ses élèves pour le cycle d'orientation. Son histoire raconte bien comment les débuts houleux d'une volée de cinquième primaire malcommode, avec laquelle il a fallu batailler pendant six mois, s'est avérée être la séparation la plus difficile de sa carrière.

Après cinq années d'enseignement, Corinne hérite d'une classe dont la dynamique interne est terrible. Les insultes fusent entre les élèves qui rivalisent d'agressivité les uns envers les autres. Rapidement, elle se dit qu'il n'est pas possible de continuer sur cette lancée, pas pour deux ans. Elle entreprend avec eux un gros travail de comportement et d'attitude. C'est ainsi qu'elle explique qu'ils ont dû faire un effort pour s'accepter, se rapprocher les uns des autres et qu'au final cela les a « énormément rapprochés » (l. 56), rendant la séparation d'autant plus compliquée tant pour elle que pour les élèves. « Une fin d'année où ça a été difficile de se dire au revoir » (l. 37-38). D'ailleurs, ceux-ci sont en neuvième année et continuent de passer dans sa classe (l. 38-39).

C'est intéressant pour moi de tirer un parallèle entre l'histoire de Corinne et la mienne. Tout d'abord, c'est la seule qui me déclare avoir des visites d'élèves aussi anciens, montrant que pour eux le lien n'est pas complètement rompu. Ensuite, le cadre qu'elle a dû mettre en place devait certainement être plus conséquent que pour d'autres dynamiques observables en classe, et ceci me fait penser que l'ambiance que j'ai toujours instaurée était certes ludique, mais suffisamment étroite pour garantir la

1. Howard Becker (1951, notes de cours) soutient la théorie du *client idéal* pour tenter de résoudre certains problèmes rencontrés par des enseignantes. Il montre que celles-ci ont une image de l'élève idéal comme étant celui qui ne les place pas devant le risque d'échouer étant donné que la discipline n'est pas à faire grâce notamment à la présence de valeurs communes.

sécurité de tous dans un environnement où l'erreur et l'indiscipline peuvent s'avérer être dangereuses.

Loin de moi l'idée qu'il suffise au professionnel d'instaurer des règles pour *s'attacher* les élèves. Toutefois, l'investissement que demande la mise en place du cadre, la rigueur et le respect réciproque qui peut en découler, de même que l'impression de sécurité induite par le cadre instauré ne viendraient-ils pas éprouver d'autant la séparation ? Cependant, il est à noter une fois de plus la différence entre les deux situations par le fait aussi que j'avais établi avec certains élèves une relation de plusieurs années.

Il reste une question en suspens dans l'histoire de Corinne. Certes, elle a construit avec ses élèves un ensemble de repères et de valeurs communes qui les a réunis. Je ne peux néanmoins résister à la tentation de m'interroger : et si un facteur externe à la *situation d'enseignement-apprentissage* n'était pas, en partie, la cause de cet attachement ? En effet, Corinne dit elle-même que la situation au sein de la classe n'était pas facile, mais elle dit aussi que « d'un côté privé c'était peut-être plus difficile, donc on était tous dans cet état d'esprit tendu, on a tous dû travailler pour se rapprocher » (l. 55-56). Si cet aspect de la vie privée de Corinne n'avait pas participé, à la manière d'un transfert, à resserrer les liens qu'elle tissait avec ses élèves ?

S'affranchir les uns des autres

Nous venons de le voir, la rencontre précède et présage la séparation. Certes le temps passé ensemble a une importance sur la séparation. Loin de moi l'idée d'insinuer que comme dans tout *bon* numéro de cirque, seules l'entrée et la sortie ont de l'importance, le reste n'étant que du remplissage comme on peut parfois l'entendre. Je conçois au contraire ce *remplissage* comme étant un des points clef de la construction de l'élève qui permet la séparation. Pourtant, je passe du début de la relation directement à son dénouement, sans traiter, à cette étape de mon discours, de ce qu'il se passe entre ces deux extrémités. Ceci tient au fait que le discours des quatre enseignantes ne fait pas spontanément état de ce qui se passe dans le courant de l'année en vue d'aider ou d'empêcher la séparation. Ou plutôt si. Elles mentionnent le fait de passer du bon temps ensemble et la présence de courses d'école qui participent à renforcer le lien ou à l'inverse, la classe dont on sait en milieu d'année que l'on se réjouit de la quitter tout en regrettant déjà l'échec qui y est lié. Toutefois, peu de choses sont dites de ce qui, tranquillement, tout au long de l'année, favoriserait le dénouement.

Ainsi, aux dires des enseignantes, s'affranchir les uns des autres dépendrait, apparemment, des derniers instants de vie commune ? Il semble de toute façon que personne n'ait vraiment le temps de se questionner là-dessus avant la fin de l'année. Fa-

biennne nous dit à propos de sa première année : « en tout cas [...], j'étais tellement bien dedans, que j'avancais, j'avancais. » (l. 434-435), ce n'est que lorsque les autres enseignants lui ont fait remarquer qu'il était temps de préparer la rentrée suivante qu'elle s'est aperçue du peu de temps qu'il restait à ses élèves et elle à passer ensemble. Alors « j'en profitais alors encore plus c'est vrai, j'avais eu une chouette volée, donc on en profitait encore plus. Mais ce n'est pas pour autant que je les préparais déjà à l'avance à la séparation. Ils se rendent bien compte » (l. 437-440) nous dit-elle un peu plus tard. Sinon, de manière générale, « la semaine d'avant ça va, on est dans le rythme, on se voit. Mais quand on arrive le vendredi à 15 h. 45 on se dit : “oups, bon ben voilà, c'est les cinq dernières minutes que l'on passe ensemble” » (l. 153-155). Fabienne insiste à plusieurs reprises pour dire à quel point ce moment est, du fait de l'absence qui suivra la séparation, un moment « lourd de sens » (l. 147-148), chargé d'émotions tant pour elle que pour ses élèves (l. 145-156).

Pourtant, pourquoi s'en faire à l'avance ? « J'attends qu'elle [la séparation] arrive et on la vit comme on a décidé de la vivre à ce moment-là » nous dit Corinne (l. 415-416). Pourquoi d'ailleurs préparer la séparation, les enfants « ne sont pas : “prêts ou pas prêts”, ils changent de classe » (l. 168-169). C'est vrai dans un sens. Il n'empêche que presque toutes racontent certains épisodes plus difficiles que d'autres, notamment au sujet du passage au cycle qui ne semble pas facile et qui demande plus d'attention.

Les élèves de sixième primaire

Concernant ce moment particulier de la séparation en fin de sixième primaire, Fabienne (l. 45-54) prépare ses élèves en mettant plus de distance entre elle et eux qu'elle n'en mettrait pour d'autres degrés. Une manière d'habituer les élèves au contact froid et impersonnel du cycle d'orientation. Sandrine (l. 144-146), en fin d'année, profite d'accueillir, lors de visites organisées par le cycle d'orientation voisin, d'anciens élèves qui viennent témoigner dans sa classe de cette transition, de leurs angoisses vite estompées. Corinne (l. 143-149) les emmène dans leur futur cadre scolaire, leur fait visiter le bâtiment et rencontrer le doyen. Alors que Noémie pense surtout que, dans leur grande majorité, les élèves de sixième sont plutôt ravis de quitter l'école primaire, qu'il suffit pour les autres de leur dire « vous passez quand vous voulez, si vous avez envie de venir me dire bonjour, moi ça me fera toujours plaisir d'avoir de vos nouvelles » (l. 134-135).

Les élèves de sixième primaire seraient-ils donc plutôt pressés d'aller jouer dans la cour de grands ? Ceci d'autant plus que l'adolescence arrive à grands pas et que certains sont depuis quelque temps dans l'âge *bête*. Cela fait d'ailleurs dire à Fabienne (l. 286-291) qu'ils sont prêts à aller de l'avant. Ils ont acquis cette autonomie supplémentaire

et ce besoin de repères maternel s'estompe tranquillement, facilitant la transition de l'école primaire au cycle. Reste alors à discuter, à rassurer les autres qui restent dans le giron de leur maîtresse. Cette vision plutôt optimiste de la séparation en sixième année n'est probablement pas le reflet de toutes les séparations. Fabienne souligne par ailleurs qu'il existe « la peur du cycle, et la peur d'avoir plusieurs profs et plus aucun repère à qui parler. C'est aussi ça qui les terrorise (...). Là, ils ont un référent, ils savent très bien vers qui aller parler. Au cycle, ils vont être paumés. C'est en tout cas l'idée qu'ils se font » (l. 174-176).

Il y a ceux qui disent qu'ils vont pleurer tout l'été (Sandrine l. 130), les autres qui disent « je sais où est ta classe, je reviendrai tous les jours pendant une année » (Sandrine, l. 125), même si en fin de compte l'été se passe sans larmes et qu'ils ne passent qu'une seule fois, voir pas du tout, dans leur ancienne classe. Corinne (l. 60-84) nous parle des différentes lettres que les élèves écrivent pour montrer leurs émotions et signifier la difficulté de rompre le lien. Comme je viens de le dire, cela ne veut pas dire que les élèves ne vont pas s'adapter à leur nouvelle situation. Simplement que le moment n'est pas aussi dénué de charge affective qu'on pourrait peut-être le supposer.

Les élèves de deuxième primaire

Aucune des enseignantes interrogées n'a d'expérience importante dans les degrés élémentaires. Tout au plus ont-elles (pour trois d'entre elles) eu une classe ou une demi-classe de deuxième primaire. Aussi, malgré la probable difficulté que représente la séparation pour les élèves de ce degré, je ne dispose malheureusement pas de données suffisantes pour procéder à une analyse. Néanmoins, on peut aisément penser que la deuxième primaire donne également lieu à des séparations qui peuvent être plus délicates à traverser. Notamment en raison de la dépendance affective encore très présente chez les enfants de cet âge-là, mais probablement plus particulièrement en raison de l'inconnu que représente ce saut vers la division moyenne.

Comme pour les élèves de sixième primaire, les enfants de ce degré doivent parfois changer de bâtiment, *aller dans l'école des grands*. Angoisses. De plus, même si l'enfant n'a pas à changer d'école, il est envisageable que les élèves fantasment sur une enseignante des grands degrés qui leur paraît menaçante. Comme semble le croire Fabienne qui profite des moments de décroissements pour faire connaissance avec les élèves les plus jeunes. Ces moments leur permettent de s'apercevoir que « ah ben ouais, finalement elle n'est pas si terrible que ça... » (l. 223-224). Ainsi, l'image qu'ils ont de la maîtresse qui gronde les plus grands laisse place à une image peut-être moins maternelle que leur maîtresse, mais plus abordable que la caricature que leur imagination leur donnait à voir.

Ainsi, retrouve-t-on des similitudes entre ces deux degrés. Néanmoins, il semblerait qu'il soit plus facile de préparer les élèves des classes intermédiaires. Fabienne estime en effet que l'avantage pour ces derniers tient principalement du fait qu'il soit possible de leur présenter leur futur enseignant, alors que pour les plus grands il est impossible d'organiser une rencontre avec tous les enseignants qu'ils croiseront au cycle d'orientation. La transition est alors plus facile à faire en raison de cette première rencontre qui permet déjà à « une autre référence [de se mettre] en route » (l. 200-201). Sont-ce là les prémices d'un transfert de transfert ou simplement l'apaisement face à un inconnu en partie dévoilé ?

Une autre supposition qui n'a pas été soulevée lors des entretiens est que la transition n'est peut-être pas aussi importante que cela pour les élèves de deuxième primaire étant donné les similitudes entre la deuxième et la troisième primaire. Contrairement aux différences existant entre la sixième et le début du cycle d'orientation, de même qu'entre la première primaire et la deuxième primaire. On pourrait donc s'attendre à une plus grande difficulté à changer de degré à ce moment-là, même si en général il n'y a pas de séparation avec l'enseignant qui très souvent assure le passage première-deuxième année, facilitant la transition ¹.

Et pour les autres degrés de division moyenne ?

Pour les autres degrés ? Apparemment, rien de spécial n'est mis en place pour eux. Les enseignantes organisent un dernier moment convivial (comme avec les degrés déjà cités) pendant lequel on fait un rappel du temps passé. Il peut y avoir des échanges de cadeaux ou de mots amicaux, mais de manière générale, on évite les effusions.

D'ailleurs, les élèves n'ont, selon les enseignantes interrogées, pas les mêmes difficultés que celles rencontrées par les élèves des deux degrés *charnières*. Ils connaissent très souvent les autres enseignants de réputation ou pour les avoir côtoyés et commencent à être habitués à ces séparations annuelles ou biennales. Je propose donc de traiter de la manière dont les enseignantes disent se séparer de leurs élèves sur un plan plus général dans le chapitre qui suit.

Une autre remarque concerne les degrés élémentaires autres que la deuxième primaire. Étant donné le profil des quatre enseignantes, je n'ai pas de données concernant les séparations en division élémentaire qui se passent probablement de manière différente du portait qui est en train d'être brossé.

1. Cette hypothèse concerne *a priori* uniquement les élèves d'écoles comprenant les deux divisions. Le changement de bâtiment entraînant généralement un stress supplémentaire.

Mais au fait, que font-elles pour préparer les élèves ?

Nous venons de le voir, les enseignantes nous disent porter une attention particulière à ces transitions que représentent le passage à l'école *des grands* et celui qui mène au cycle d'orientation. Il va être question dans les lignes qui vont suivre de se pencher sur leurs conceptions de la séparation à travers ce qu'elles disent de ce qu'elles font.

Je l'ai déjà dit, elles tentent toutes de rassurer les élèves pendant la période qui précède ce moment. Pour ceci, elles n'hésitent pas à « user de leur salive » dans de nombreuses discussions. Tout ou presque semble passer par la parole. Fabienne met

énormément de poids dans les discours avec eux parce que tout passe par la parole. Les actes... c'est un peu abstrait pour eux. Il faut beaucoup parler, argumenter pour leur montrer des choses. Et ça les rassure aussi beaucoup de parler, ça rassure. Leurs craintes sont un peu atténuées, ça rassure... Que ce soit en moment collectif, ou en petits groupes ou individuellement... un qui vient vers moi comme ça... il y a toujours de la parole entre eux et moi. (l. 246-251)

Sandrine fait le pari qu'il faut « dire ce qu'on ressent, parce que eux ils le ressentent aussi, mais si on leur transmet... moi je trouve que c'est tout ça de gagné » (l. 96-97). Ce qui signifie être très clair, évoquer ce qui va leur arriver, ce que cela représente pour eux comme pour soi-même.

Noémie (l. 121-122) organise un goûter le dernier jour avec l'ensemble de sa classe, « histoire de passer encore un moment ensemble histoire d'être relax... après, ça ne va pas forcément plus loin... » et il est arrivé à Corinne (l. 105-106) de se placer avec ses élèves en cercle dans la classe vide pour partager un dernier moment, se remémorant ce qu'ils avaient vécu ensemble. En bref, elles nous disent faire ce que le bon sens nous dicterait, à savoir : prendre du temps pour parler et laisser parler. À ce sujet, je note néanmoins qu'aucune n'a précisé qu'elle incitait l'élève à parler de ce qui l'angoisse, de ce qui le retient. Elles disent rassurer, mais pas écouter d'abord. Ce qui ne veut pas dire qu'elles ne le fassent pas.

Réalistement, à la lecture de ce qui précède, que pourrions-nous attendre qu'elles fassent de plus ? Elles leur parlent, calment les angoisses et même, elles les accompagnent jusqu'à la porte du cycle. Pourtant, je suis certain que d'autres choses sont faites durant l'année. Certes, leurs finalités ne concernent pas la séparation, mais elles y participent.

Favoriser la séparation

Derrière ce que les quatre enseignantes nous disent de la séparation, on perçoit très nettement une tension entre deux attitudes de la part des élèves. Il y a ceux qui sont ravis de quitter la classe, voir l'école, et ceux pour qui l'incertitude est mère des appréhensions. Entre-deux, on trouve tous les cas de figure. Ainsi, il est probable qu'une partie des raisons qui puisse rendre la séparation douloureuse ne tiennent pas à la séparation en elle-même, mais soit liée à la rencontre prochaine.

L'analyse des données montre donc qu'elles passent un certain temps en début d'année pour construire un lien avec les élèves, notamment en leur permettant d'aller au-delà des souvenirs qu'ils gardent de leur enseignant précédent. Et si une des clefs de la séparation résidait à ce niveau ?

Lorsque j'ai interrogé ces quatre maîtresses, elles sont toutes restées interloquées par l'histoire de François. Ou plutôt, celle de la pauvre Sylvie que ne trouve pas sa place. Chacune a été invitée à proposer une régulation qui aurait pu atténuer cette situation. Leurs propositions montrent à nouveau l'importance de la parole, mais aussi de la présentation de Sylvie par François qui aurait pu être faite plus tôt. Pourquoi pas sous la forme d'un palier en travaillant ensemble pendant une période donnée. À l'image de Corinne qui a planifié son remplacement à l'occasion de son congé maternité, ce qui a favorisé le rapprochement entre ses élèves et sa remplaçante qui s'occupe à 50% de la classe depuis quelques semaines. Fabienne trouve qu'il « est difficile de faire le passage [...] tant [...] que les enfants n'ont pas l'image d'une personne » (l. 96-97) et Corinne pense qu'il serait profitable « qu'ils soient en duo pour voir aussi que ces deux personnes sont liées, c'est-à-dire que ce n'est pas l'une contre l'autre » (l. 114-115). Pour résumer, il semble important de pouvoir montrer à ses élèves que la personne qui va suivre n'est pas (uniquement) celle « qui prend la place de celui qu'on aimait » (Corinne, l. 116), mais que ce sont deux professionnels qui œuvrent en vue d'un objectif commun qui est de les faire progresser. Sandrine d'ailleurs, relativise le changement avec ses élèves et « essaie toujours de leur dire que chaque adulte a quelque chose à transmettre, surtout l'enseignant, une envie de transmettre quelque chose » (l. 74-75).

Ainsi se dessine une transition plus en douceur qui met en présence les élèves et leur futur enseignant. Dans certains cas, c'est bien ce qu'elles disent réaliser. Tout d'abord à travers les différents décroisonnements qui sont organisés tout au long de l'année. Il faut alors imaginer un grand brassage dans les écoles. Les élèves se mélangent, se déplacent, rencontrent d'autres lieux, d'autres camarades, d'autres adultes. Une première séparation encadrée... Ensuite, Fabienne (l. 238) mentionne les études surveillées qui concernent les élèves de différents degrés installés dans une classe ou

l'autre en fonction de rotations des enseignants. Une autre façon pour les élèves de rencontrer les autres enseignants de l'école. Peut-être celui ou celle qu'ils auront l'an prochain. C'est en tout cas souvent le souhait des enfants (Fabienne, l. 224-225). Mais il ne faut pas croire que ces rencontres temporaires se passent forcément bien pour tous les degrés. Sandrine nous raconte comment, lors du rallye de l'escalade qui a lieu dans l'école, certains *petits* ont tendance à vouloir rejoindre leur enseignant si celui-ci n'est pas à proximité. Ce qui lui fait dire que pour les *petits*, « l'enseignant est vraiment [...] la personne de référence et même si ce ne sont pas les séparations de fin d'année, mais les séparations ponctuelles, ils le vivent d'une manière plus forte » (l. 245-247). C'est en tout cas ce qu'elle ressent (l. 251). Ceci met, d'une certaine manière, en évidence que pour les plus jeunes en tout cas, la séparation n'est pas si évidente qu'elle paraît l'être et qu'elle est affaire de construction, de mise en mots.

Nous avons vu que les enseignantes interrogées sont plutôt enclines à favoriser une bonne séparation, qu'elles pensent important de montrer aux élèves ce qui les attend. Corinne semble penser de plus que les acquis disciplinaires participent également d'une bonne séparation. C'est en tout cas ce que semble dire son discours lorsqu'elle parle des enjeux entre la sixième et le cycle d'orientation et qu'elle conclut en disant : « j'espère que je vous ai donné un petit peu de matière pour avancer » (l. 302). Toutes soulignent que la séparation passe avant tout par la parole.

La verbalisation serait donc une arme privilégiée pour préparer les élèves à quitter ces quatre enseignantes ? Mais en est-il de même pour elles-mêmes ? Comment se préparent-elles à la séparation ? Les discussions qu'elles peuvent avoir en salle des maîtres portent parfois sur le sujet, mais elles ne sont *a priori* que rarement formelles. Seule Sandrine (l. 289) pense qu'il peut arriver qu'un enseignant se confie lors de la dernière journée d'école, qu'il puisse dire sa difficulté à quitter une classe. Pour les autres, on sent une hésitation dans le discours. Corinne (l. 409-420) ne trouve plus ses mots, bafouille alors que d'habitude son argumentation est fluide et nous dit que c'est après coup que l'enseignant se confie, quand les élèves sont déjà partis et que les différents professionnels se retrouvent pour une dernière soirée avant la pause estivale. Noémie (l. 368) pense qu'il est possible qu'ils en parlent, mais de manière informelle. Quant à Fabienne (l. 493-494), elle affirme que les enseignants sont plutôt pudiques et ne parlent pas trop de leurs difficultés. À l'inverse, toutes mentionnent qu'il est relativement fréquent qu'un enseignant puisse *se réjouir* de quitter sa classe, et ceci, quel que soit le moment de l'année. « C'est terrible de penser ça ! » ajoutent-elles aussitôt, comme si l'enseignant n'avait pas le droit d'avoir ce genre de pensées. Nous avons déjà vu que dans un cas pareil, il peut y avoir une forme de culpabilité liée à l'échec de n'avoir pas réussi à établir un lien qui soit propice aux apprentissages.

Que disent-elles d'elles- même ?

Les quatre enseignantes disent ne rien raconter (ou très peu) en salle des maîtres et pourtant les séparations qu'elles vivent restent imprégnées d'émotions. Elles aussi, elles doivent faire le grand saut. Quitter une classe pour en rencontrer une autre. Aucune des quatre personnes que j'ai interrogées ne semble être en proie à de très grandes difficultés au moment de la séparation. Certes, l'émotion les guette, mais ne les abat pas. Leurs récits font état de collègues de travail pouvant rencontrer ce type d'écueil. Sandrine (l.202-204) et Noémie (l.96-97) pensent d'ailleurs que ces ruptures traumatiques pour l'enseignant rendent la séparation plus difficile encore pour les élèves. De même qu'elles font pointer l'ombre de la dépendance, du professionnel qui n'est plus forcément à sa place.

Ce n'est pas pour autant qu'aucune des quatre ne ressente pas une vive émotion, je l'ai déjà dit, mais « bon, déchirant au point de verser une larme devant eux, je tente d'éviter quand même. Je fais ma petite larme, mais une fois qu'ils sont partis » (l.145-146) nous souffle Fabienne. N'est-ce pas dans l'ordre des choses que de s'attacher à ses élèves après une, voire, le plus souvent, deux années passées ensemble ? Ceci d'autant plus si on sait qu'on ne les rencontrera plus dans les couloirs. À l'unanimité, la perspective future de ne plus croiser leurs protégés augmente ce sentiment de perte.

À l'instar de Corinne (l. 21-27), elles désignent donc trois types de séparations. Le premier, et le plus facile à l'approche des grandes vacances, est celui concernant la classe qu'elles savent retrouver en septembre. Un simple au revoir, dénué de toute problématique. Le second montre les signes d'une tension qui commence à exister. C'est la séparation d'une volée qui reste dans l'école tout en changeant de classe. Les élèves comme les enseignantes sont donc aux prises avec leurs émotions et il semble que ce qui apaise l'impression de rupture soit non seulement le fait d'avoir l'assurance de se revoir, mais aussi de savoir chez quel enseignant vont les enfants. Je l'ai déjà souligné pour les élèves, mais ceci apparaît aussi chez Noémie qui dit avoir été rassurée que sa volée aille chez une de ses collègues avec laquelle elle s'entend bien. Ainsi, si cela avait été avec « un collègue avec qui je ne m'entendais pas très bien, ça m'aurait plus fait stresser » (l. 476-477). Le regard de l'autre, nous l'avons vu, guette aussi l'enseignant. D'autant plus que ce n'est qu'à travers le travail de ses élèves que ce dernier est évalué. Ainsi un collègue va-t-il s'apercevoir dès le début de l'année suivante de ce qui a été fait ou non auparavant.

La troisième et dernière séparation citée est celle qui concerne la classe de sixième primaire que l'on a préparée pour aller au cycle, à qui les quatre enseignantes espèrent secrètement avoir transmis ce qui *manquait* pour pouvoir affronter sereinement le cycle. « Donc, le défi est plus grand pour nous, [...] en tout cas personnellement,

préparer une 6^e ou une 3^e primaire, ça ne veut pas dire que je fais mon travail différemment, je dis juste que je le vis différemment » (Corinne, l. 298-300). Avec les élèves de sixième primaire « c'est bon vent pour la suite, j'espère que vous irez au-delà de vos envies, au-delà de vos rêves. J'espère que je vous ai donné un petit peu de matière pour avancer » (Corinne l. 301-302). De plus, ce sont des élèves qu'elles ne voient plus, hormis quelques visites. Cette perspective étant ce qui touche le plus les quatre intéressées. Est-ce pour éviter le manque, combler le vide laisser par ses anciens élèves que Noémie (l. 319-322) accroche les photos de classe des années précédentes au-dessus de son bureau ou est-ce pour faire en sorte que ses anciens élèves puissent se sentir encore accueillis entre les murs de sa classe ?

Paradoxalement, si toutes ces enseignantes ont un pincement au cœur au moment de la séparation, deux enseignantes sont catégoriques : après un certain temps passé avec leurs élèves, elles ne voudraient pas les suivre (Corinne, l. 209 ; Noémie, l. 103-104). La séparation a du bien, elle permet aux élèves de grandir. Je ne peux que souscrire à ceci, pour autant que l'adulte ait rempli son rôle de guide jusqu'au bout. Toutefois, c'est peut-être ici que les représentations, mais plus encore, les conceptions que l'enseignant se fait de son métier ont toutes leurs importances. Que cache cette idée de « remplir son rôle jusqu'au bout » ? Quel est le rôle de l'enseignant ? Quelles facettes que peut revêtir son statut accepte-t-il d'endosser ? C'est pour tenter une ébauche de réponse à ces différentes questions liées notamment à l'identité professionnelle que je vous propose d'entrer dans le chapitre suivant.

Pour être confirmé dans mon identité, je dépends entièrement des autres.

Hannah Arendt

Pour débiter ce chapitre, voici quelques définitions du terme identité que l'on peut lire dans le Robert : « caractère de deux objets de pensée identiques » ; « caractère de ce qui est un » ; « *identité personnelle*, caractère de ce qui demeure identique à soi-même » ; « le fait pour une personne d'être tel individu et de pouvoir être légalement reconnue pour tel sans nulle confusion grâce aux éléments (état civil, signalement) qui l'individualisent » (Robert, 1996, p. 1122). Ces quelques définitions montrent une représentation collective du terme *identité* qui met en avant une conception de ce mot de l'ordre de l'identique (*identitas*), du même. D'un côté, la ressemblance à l'identique de deux choses et de l'autre, l'immutabilité d'un individu. Ce chapitre est l'occasion de se pencher sur l'identité de l'enseignant et de l'importance du lien dans la construction identitaire de la personne, l'enfant et l'enseignant en particulier.

3.1 L'identité comme un objet statique ?

Le terme *identité* reposerait-il comme je l'ai souligné plus haut sur une absence de temporalité ? Laplantine (1999) écrit que l'identité « désigne un état (*ser*), non un mouvement (*estar*). De son présupposé ontologique découle son caractère de permanence et d'immutabilité : juif, arabe, bantou ou bambara à tout jamais » (p. 67). N'est-ce pas cette pensée de l'identique et ce besoin d'appartenance qui pousse l'être humain à toutes les exactions ?

Sans aller aussi loin, et à la lumière des deux premières définitions ci-dessus, le terme *identité* peut être utilisé pour désigner les membres d'une même profession sous couvert de l'*identité professionnelle*. L'identité ne peut se mesurer qu'à la différence faite entre ce qui fait partie de moi ou de mon groupe d'appartenance et ce qui en est exclu en raison de son aspect non identique. Ceci, dans le cas d'une identité professionnelle, supposerait que je sois identique aux autres membres de mon groupe, ce qui, à mon avis, n'est pas possible. La richesse des réponses obtenues dans le cadre des entretiens menés montre clairement quatre professionnelles se positionnant de manières différentes face à la séparation. Certaines ressemblances entre elles existent, des affinités sont présentes, une culture commune qui maintient une cohérence au sein de leur communauté d'appartenance en la distinguant d'autres collectivités. Donc, au

sein d'un même groupe, existent diverses *identités* sous la forme de sous-groupes et ainsi de suite jusqu'à la personne elle-même. On s'aperçoit de ceci en regardant les différentes concentrations de personnes dans les salles des maîtres. Les enseignants se regroupent par affinités ou par division scolaire.

Un autre versant du terme *identité* stipule que je suis identique à moi-même. Ces deux aspects du même terme entrent en contradiction et donnent à voir un instantané du groupe et de la personne. D'un côté, deux objets de pensée cherchant à être identiques et de l'autre, une entité identique à elle-même ? Pourtant, c'est de la différence présente au sein même d'un groupe que naissent les possibilités d'évolution de ce dernier. D'ailleurs, les élèves s'appuient sur ces différences en début d'année, à la fois pour tester le cadre, mais aussi parfois, comme dans un passage tiré de l'entretien de Sandrine (l. 174-189), pour *forcer* l'enseignant à certaines adaptations¹. Sans différences internes il n'y a pas de mouvement, il n'y a pas de changement. C'est ainsi que, dans un deuxième temps, le groupe n'est pas identique à lui-même, sa dynamique interne évolue du fait même des individualités qu'il contient et des réactions émanant de l'extérieur de ce groupe. Une autre question que posent ces définitions : comment puis-je être identique à un autre tout en étant identique à moi-même ? Ceci relève du mimétisme qui, s'il n'est pas pathologique, efface inmanquablement l'un au profit de l'autre.

Quant à l'individu, comme dans le cas d'un groupe, il ne peut en aucun cas demeurer constamment identique à lui-même. En termes biologiques déjà, il est en constante reconstruction, l'ensemble de ses cellules poursuit un inlassable mouvement de remplacement qui semble identique, mais qui n'est pas exempt de légères modifications. Sa personnalité ensuite est le reflet des multiples interactions entre son intérieur et l'extérieur qui lui sert de miroir et de modèle. C'est ainsi que les réactions de « mes » anciens élèves m'ont *forcé* à prendre en compte ce qui, chez moi, les avait retenus. Ce faisant, je suis obligé de prendre en compte mon identité, ma personnalité, pour la travailler, la faire évoluer. Chaque personne, change donc au gré des rencontres et des expériences de vie qu'elle croise, pour autant qu'elle accepte ce mouvement d'introspection... à moins que la situation ne l'y oblige... Nous pouvons supposer, voire même espérer que les enseignantes interrogées n'ont pas les mêmes conceptions de la fin de l'année qu'elles ne les avaient en sortant de leurs études.

Une autre particularité de l'identité pour Laplantine (1999) est le fait que le verbe *être* commande le plus souvent l'identité (je *suis* tel et tel) et s'associe toujours avec le verbe *avoir*. Le fait de posséder des attributs donne telle *identité* et ses attributs, du fait

1. Dans ce passage, les élèves vont obtenir d'une remplaçante de chorale qu'elle modifie légèrement son organisation pour leur laisser un peu de place dans le choix de certaines musiques écoutées, comme ils en avaient l'habitude.

de leur appartenance à l'individu, ont l'avantage de calmer l'individu en lui conférant un certain contrôle sur ce qu'il vit. Cet auteur estime en effet que la recherche identitaire de l'individu entraîne un stress et un besoin accru de contrôle sur les situations et son entourage. Ainsi, l'enseignant possède-t-il certains attributs analogues à son collègue, à commencer par « ses » élèves. Ce sont les siens, il en a le contrôle et les autres ne se gênent pas de le lui rappeler en cas de besoin. -« Tu as vu ce que *ton* élève a fait à *mon* élève pendant la récréation ? » Il est d'ailleurs possible qu'une des difficultés que peuvent éprouver certaines enseignantes interrogées à quitter leurs élèves vienne de cette notion. En effet, lorsque Noémie (l.476-477) « stresse » à l'idée de voir ses élèves aller dans la classe de quelqu'un qu'elle n'apprécie guère, je suis tenté de me demander si elle ne pense pas en « protectrice » pour *ses élèves*. Dit autrement, n'est-elle pas en train de redouter que cette rencontre ne soit pas positive pour *ces* élèves qu'elle a choyés pendant une ou deux années ? Il est d'ailleurs fort probable que j'aie agi de même, nous y reviendrons.

3.2 ... Ou un objet dynamique !

Une triple différenciation du terme identité est faite dans l'ensemble de ce texte. D'un côté, je différencie l'identité attestée par une carte d'identité ou un passeport qui permet le signalement d'une personne par une photographie, la description de ses caractéristiques physiques et aujourd'hui par des données biométriques. Soit des qualités relativement fixes, nonobstant le changement de nom pour certaines femmes mariées, les teintures de cheveux et autres changements physiques ontologiques ou accidentels. D'un autre côté, à l'instar de Beckers (2007), il est fait ici une distinction entre l'identité prise comme un instantané et l'identité comme processus d'évolution. L'identité est donc avant tout « ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre personne » (Maalouf, 1998, p. 18) et dans un second temps, ce qui, dans ma personnalité, me rapproche d'une culture. Selon Leont'ev (1984), la différence fondamentale entre l'individu et la personnalité tient du fait que nous ne sommes pas « une personnalité de naissance, on le devient » (p. 194). Dans cette optique, je souhaite donc faire une différence entre *identité*, *personnalité* et *identification* à un groupe.

Vous avez déjà vu se dessiner une tension entre *personnalité* et *séparation* depuis le début de ce texte, je vais poursuivre dans cette direction, la notion de séparation étant intimement liée à la personne qui en parle. Voyons ensemble quelles sont les implications que les processus d'identification, dont il est fait mention plus haut, ont sur la séparation et en particulier sur la personnalité. Cette identification qui n'est toutefois jamais complète étant donné que le sujet cherche à se rapprocher d'un groupe en fonction de la conception qu'il en a. Certes, c'est sous la *pression* du groupe ou celle venant

de l'extérieur de celui-ci que la personne construit son identité professionnelle. Toutefois, c'est aussi la somme des représentations individuelles de chacun de ses membres qui donne corps à la communauté. En effet, « les représentations s'incarnent chez des individus et, en cela, elles sont individuelles. Il s'agit d'une organisation psychologique, d'une modalité particulière de connaissances » (Donnay & Charlier, 1990, p. 97) qui, en structurant la personne, structure le groupe. Dit autrement, nos quatre interlocutrices ont des représentations¹ de la séparation qui leur sont *imposées* par leur statut, leur fonction, mais aussi des conceptions personnelles face à ce sujet qui, à leur tour, font évoluer les représentations à l'intérieur du *milieu* dans lequel baigne la *situation d'enseignement-apprentissage* évoquée dans la figure du triangle didactique dynamique (figure 1.1 page 20).

3.3 L'enseignant idéal

L'analyse des entretiens donne à voir des enseignantes soucieuses de l'image qu'elles communiquent de leur métier et respectueuses d'une cohésion professionnelle. Leurs discours donnent à entendre une réserve quant au jugement qu'elles pourraient émettre sur leurs collègues, en particulier lorsqu'il s'agit d'en débattre avec leurs élèves. Pour chacune d'elles, chaque enseignant possède des qualités qu'il cherche à partager et il s'agit que les élèves le comprennent avant de les quitter. « Chaque adulte a quelque chose à transmettre, surtout l'enseignant » soutient Sandrine (l. 75). Partant de ce modèle de la personne qui transmet, il y a fort à parier qu'en chacun de nous existe la représentation que nous nous faisons d'un enseignant idéal. Chez l'homme de la rue comme chez le professionnel existe probablement l'image de l'*enseignant magicien* (Dominicé, Michel & Vellas, 1992). Toutefois, cet enseignant devrait être capable de tours de magie différents selon la représentation faite.

Pour l'un, un enseignant idéal aura toutes les qualités pour faire entrer un savoir dans une tête coûte que coûte, pour l'autre, ce même enseignant est avant tout capable de sentiments vis-à-vis des élèves, le savoir étant en second plan. Ces différentes conceptions individuelles, de même que l'interprétation personnelle des représentations collectives entraînent des positionnements professionnels différents, mais elles forment aussi l'image qu'une profession se fait d'elle-même et qu'elle donne à voir. Les conceptions étant le « résultat d'une interaction collective et [l']expression d'une organisation sociale, [elles] participent à l'édification des rapports sociaux en fournissant des systèmes de catégorisation du réel et en suggérant des modèles de conduites qui se modifient de groupe à groupe » (Donnay & Charlier, 1990, p. 96).

1. Le terme *représentation* est ici à prendre dans le sens des représentations, mais aussi dans le sens des conceptions comme cela a été développé dans les « quelques précisions utiles » en page 16.

L'ensemble de ces représentations est considéré ici comme un support à la construction identitaire d'un individu, ou d'un groupe, inséré dans un contexte social et culturel spécifique. Elles ne sont donc pas un produit, mais permettent un processus de construction de connaissances et de décisions. Dans ce sens, il apparaît que c'est de l'image que l'individu se fait de lui-même en tant qu'enseignant que dépendent ses attitudes, ses décisions, le lien qu'il développe avec les élèves. Quelle image d'elle-même dans sa profession avait Corinne lorsqu'elle s'est investie, comme nous l'avons vu, dans une relation dans laquelle il lui fallait *sauver* ses élèves turbulents en même temps qu'elle vivait des difficultés extra-professionnelles ? Quelle image d'elle-même se faisait elle au moment de la séparation ?

Cette représentation de soi repose tout d'abord sur une construction identitaire au centre de tensions entre la « socialisation biographique » et la « socialisation relationnelle » de l'individu. Ces deux types de socialisations sont définies par Dubard (2000), cité par Beckers (2007), comme étant d'une part l'identité pour soi, revendiquée comme telle par l'individu et résultant de l'histoire de la personne et d'autre part, l'identité pour autrui, celle qui est perçue par les autres. Ces socialisations jouent un rôle important dans l'incorporation de la personne dans l'action collective et la conception qu'elle s'en fait. Dans un second temps, Beckers (2007) cite Bajoit (2004/2006) qui parle de processus d'individuation en parlant de la manière dont la personne construit et reconstruit son individualité. Ce processus comprend une articulation entre trois sphères individuelles que l'individu cherche à faire cohabiter :

- un accomplissement personnel qui est le résultat de la conciliation entre l'*identité engagée* (ses engagements identitaires, ce qu'il fait de sa vie) et l'*identité désirée* (ses projets identitaires, ce qu'il désire être et faire) ;
- une reconnaissance sociale cherchant à faire se rejoindre l'*identité engagée* et l'*identité assignée* (les attentes qu'il perçoit à son égard) ;
- une consonance existentielle en cherchant à concilier son *identité assignée* avec son *identité désirée*.

Afin de concilier ces trois sphères, l'individu doit jongler avec ces tensions et peut soit s'en accommoder en prenant du recul, soit ruser avec lui-même en se mentant. Le choix de l'une ou l'autre des deux options oriente l'harmonisation ou non de la personne dans sa construction et sa socialisation.

Ainsi l'enseignant idéal peut se définir comme étant l'interprétation qu'un individu se fait de lui-même dans l'action et qui dépend notamment de ce qu'il désire en tant qu'individu en fonction de son histoire biographique et de ses visées futures, mais aussi de ce qu'il perçoit des conceptions qu'il se fait de lui-même, que son entourage se fait à son encontre et de ce qui est attendu de lui par autrui. En ce sens, l'ensemble de

la construction identitaire se forme et se transforme au contact de l'activité et des tensions internes qu'elle engendre dans un mouvement qui participe à l'identification à un groupe d'appartenance tout en conférant à l'individu sa propre personnalité. Cette tension est palpable chez Corinne lorsqu'elle parle du lien qu'elle a construit avec les élèves dont il a été question plus haut.

Dans les lignes 56 à 77 de la retranscription de son entretien, elle nous dit avoir construit des liens très forts : « Pas... évidemment, moi je ne suis pas quelqu'un ni de très câlin, ni... je trouve qu'en plus, des 6^e c'est pas très approprié, mais... il y a eu, souvent, on se dit bonjour, on se prend dans les bras » (l. 56-57) Puis, comme pour rassurer, s'excuser peut-être, elle s'empresse de rajouter « mais... c'est pas déplacé, pour nous ça nous paraît normal ». Comme si la vision qu'elle perçoit des opinions de l'extérieur de sa classe interdisait la création d'un lien autre que lointain. Comme s'il ne fallait pas s'impliquer autant que ça, comme s'il fallait essayer de rester, tout comme Fabienne, « très très en dehors de leur vie affective, familiale » (l. 37-38).

Il se dégage des entretiens menés pour ce travail une vision professionnelle qui montre que les enseignantes interrogées pensent toutes qu'il est normal de quitter une classe, que la séparation ne signifie pas pour autant l'abandon et elles sont toutes conscientes que la fin de l'année ou que la rentrée à la fin du mois d'août peuvent être des périodes problématiques pour certains élèves. Sandrine (l. 7-16) cite par ailleurs certains souvenirs d'un cours de Cifali lorsqu'elle parle de « l'être de passage »...

Pour autant, ces discussions nous laissent entrevoir les particularités de chacune, la partie identitaire engagée de la profession que chacune assume ou pas. Ainsi Sandrine se dégage-t-elle de ses collègues lorsqu'elle exprime, à travers ses réponses au questionnaire (annexe VII page XIV), une certaine assurance face au regard que les enseignants qui accueilleront ses élèves pourraient poser sur son travail. De plus, son discours (l. 11-16) laisse sous-entendre une identité désirée qui repose sur l'enseignant de passage, celui qui assume son rôle un instant, puis laisse la place à d'autres, sans s'attacher. Les trois autres enseignantes disent la même chose lorsqu'elles soulignent l'importance du changement pour les élèves comme pour elles. Toutefois, mon sentiment est que celles-ci s'appuient sur des représentations alors que Sandrine profite d'une conceptualisation qu'elle a construite.

3.4 Habiter le statut d'enseignant

Nous venons de voir que la représentation de l'enseignant idéal est avant tout personnelle et qu'elle permet de construire l'identité professionnelle de l'individu. Voyons maintenant l'importance de ce modèle dans la relation enseignant-élève.

Les objectifs d'apprentissage genevois (DIP, 2000), de même que le plan d'étude de l'enseignement primaire (DIP, 2007) préconisent les différentes tâches de l'enseignant en regard de la progression de l'élève. Si la présence de la construction de la personnalité est relevée¹ (DIP, 2000, p. 5), rien ne stipule le rôle de l'enseignant dans la construction émotionnelle de l'enfant, l'ensemble des prescriptions concernant avant tout, et c'est normal, les compétences disciplinaires attendues de l'enfant lors de sa scolarité, de même que certaines compétences transversales liées à ces disciplines. Le règlement de l'enseignement primaire C1 10.21 stipule dans l'article premier que « l'école primaire complète l'action éducative des parents » et qu'elle se doit d'encourager « une ouverture sur le monde extérieur »², ce qui peut aussi se faire par le biais de séparations réussies. De même, la loi sur l'instruction publique C1 10 précise qu'un des objectifs de l'instruction est « d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques »³.

Force est de constater que les objectifs officiels prennent en considération la globalité du développement de l'enfant, alors que peu est dit explicitement du développement psycho-affectif et de l'importance de celui-ci dans la construction de l'autonomie et du rapport à soi pour l'élève au niveau des objectifs d'apprentissage. Ces aspects de l'éducation restent donc dépendants de la conception que le professionnel possède de sa profession. Le concept de *tâche représentée* de Leplat (1997), repris par Beckers (2007) trouve ici son importance. Ce concept fait état de « but prioritaire du métier » (p. 36) qui regroupe l'ensemble des tâches d'un métier. L'hypothèse que nous pouvons faire est que chaque professionnel se fait une idée personnelle du statut et du rôle de l'enseignant en fonction de son vécu professionnel, des circonstances et de l'image qu'il se fait de l'enseignant idéal qu'il souhaite endosser. Ainsi, étant donné qu'aucune prescription n'est faite concernant la séparation et sa préparation par l'enseignant, il est du ressort de ce dernier de s'en préoccuper ou pas.

À ce propos, j'ai déjà souligné que les enseignantes disent ne pas vraiment se préoccuper de la séparation pendant l'année. À l'instar de Noémie qui commente ses réponses au questionnaire : « Alors la séparation c'est quelque chose dont je ne me suis jamais souciée. Donc là, si je suis d'accord avec ça »... Ou Corinne qui attend le dernier moment pour voir comment elle va le vivre en fonction de la manière dont elle « a décidé de le vivre à ce moment-là » (l. 415). Ou encore Fabienne qui, une fois qu'elle prend conscience de l'imminence de cet instant, profite encore plus de la présence de

1. Le texte cite la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

2. Chapitre 1, article 1 du règlement de l'enseignement primaire : http://www.ge.ch/legislation/rsq/f/rsq_c1_10p21.html.

3. Chapitre 2, article 4 de la loi sur l'instruction publique : http://www.ge.ch/legislation/rsq/f/rsq_c1_10.html.

ses élèves, sans toutefois commencer à les préparer (l. 437-440). Sandrine montre au contraire des signes de préoccupation plus importants. Elle dit *sentir* quelques jours, voire deux ou trois semaines avant la fin de l'année, des changements d'attitudes chez les élèves qui « commencent à faire des dessins, à vous dire au revoir, ils y pensent beaucoup. Et quand ça sonne 4h, ils ont encore besoin d'échanger, de venir un moment, qu'on les rassure » (l.118-119).

Sandrine dit donc rassurer ses élèves, mais est-ce pour autant qu'elle les laisse s'exprimer ? Nous avons déjà remarqué que Sandrine ne « laisse pas la place » (l. 102) à d'éventuelles comparaisons entre elle et le précédent enseignant de ses élèves. De plus, nous avons vu que les enseignantes parlent pour rassurer, mais j'ai aussi questionné la possibilité qu'elles n'écoutent pas forcément les murmures de leurs élèves. Quant à moi, j'étais probablement encore trop enlisé dans ma problématique personnelle, trop impliqué dans cette séparation que je n'avais peut-être pas désirée de cette manière pour même oser en parler. Sauf à rester très vague et lointain.

Deux considérations importantes sont à faire ici. D'un côté, nous voyons poindre une différence entre l'*identité désirée*, défendue par la personne comme telle, et ce qui se révèle de leur *identité engagée* à travers les paroles liées à leur pratique. Ainsi il ressort que Sandrine possède une *identité désirée* qui montre une réflexion sur sa pratique et une *réflexivité critique* (j'y reviendrai plus tard) importante sans pour autant que l'on ait l'impression d'une mise en pratique aussi rigoureuse. Ceci est une belle illustration de la *loi d'Argyris et Schön* cité par St-Arnaud (1992) qui pose comme concept que « dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel » (p. 53). D'un autre côté, je ne peux que remarquer que même si je suis depuis toujours (d'aussi loin que je m'en souviens), très attentif à l'autre, à ne pas le blesser, avec le désir de l'accompagner du mieux que je puisse, cela n'a pas empêché mon vécu et mes sentiments de me rattraper et d'altérer la séparation décrite en début de ce mémoire. Ceci montre bien que de multiples facteurs peuvent interférer dans la relation que l'on entretient avec autrui. C'est, une fois de plus, l'image de soi dans le métier et l'interprétation donnée à la situation qui déterminent la manière que l'enseignant a de traiter ces tensions entre attachement et détachement. Il est certain que cette image de soi est dépendante à la fois de la personnalité du professionnel, mais aussi de son vécu, soit de ses aspects identitaires biographiques et sociaux. Il revient donc en partie à l'enseignant de développer soit des *modèles d'intervention* développés par St-Arnaud (1992) ou encore par ce que Schön (1983/1994) appelle le *problem setting* afin de mettre en lumière la situation dans son ensemble pour s'en dégager. Nous verrons ceci dans le chapitre suivant.

Les buts des actions sont voulus, mais les résultats que donnent ces actions ne le sont pas.

Friedrich Engels

Les conceptions qu'une personne construit sur un élément particulier, dans notre cas sur la séparation, dépendent de nombreux facteurs. Les convictions personnelles et les prescriptions sociales se mélangent à l'activité et aux multiples personnalités en présence, qui se doivent de *faire avec* leur vécu. Ce chapitre va nous éclairer sur certaines conditions liées au travail de l'enseignant au sein même de l'action. Et apporter quelques pistes de réflexions pour entrer dans une posture professionnelle en vue de limiter la portée des propos de Engels ci-dessus.

4.1 Un cadre institué laissant la place à l'enseignant professionnel

Toutes les décisions prises par l'enseignant dépendent prioritairement du cadre imposé par l'institution scolaire. Beckers (2007) énumère quatre conditions institutionnelles qui structurent l'action de l'enseignant et qui vont nous permettre de déplacer notre regard en dépassant la seule *situation d'enseignement-apprentissage* :

- a. la clôture du système ;
- b. la structure cellulaire ;
- c. la dimension collective ;
- d. la ritualisation. (pp. 51-54)

a. La clôture du système

La première condition se loge dans l'obligation d'instruction et dans la complexité croissante des objectifs scolaires en lien avec les attentes sociales actuelles. Ces deux paramètres additionnés à l'absence de choix (curriculaire par exemple) influencent la motivation des élèves, en particulier ceux qui, pour diverses raisons, sont déjà exclus ou en voie d'exclusion scolaire ou sociale. L'enseignant doit donc tenter d'intéresser au maximum les élèves et nous avons vu qu'une partie importante de ceci découle du lien qui se crée entre l'enseignant et l'enseigné. De plus, la motivation de l'enseignant se trouve être modulée par la différence entre le résultat obtenu (l'intérêt des élèves) et

l'engagement du maître. Ainsi, un enseignant qui s'implique beaucoup sans avoir un résultat à la hauteur aura probablement tendance à douter des finalités de son travail.

C'est donc sous le poids de certaines obligations que l'enseignant est tenu d'atteindre des objectifs précis. À mes yeux, la problématique de l'efficacité, du rendement, cache déjà une question importante¹. L'enseignant cherche à transmettre un savoir et l'élève a pour tâche de s'approprier ce savoir, d'apprendre. Comment évaluer si l'apprentissage effectué est la conséquence d'actions de l'enseignant ou de celles de l'élève. *A priori*, il s'agit du travail de l'élève, mais ce dernier n'aurait probablement pas pu se faire ou aurait pris plus de temps sans le maître. En tant qu'enseignant, il se peut qu'on se pose plus facilement la question de sa responsabilité dans l'échec de l'élève que le contraire, même si la réussite de l'autre met toujours du baume à l'ego. À ce propos, certains noirciraient le trait en étayant avec raison que la situation d'aide comporte aussi des dérives et que nul enseignant n'est à l'abri de rejeter la faute sur l'autre si ce dernier n'agit pas comme il le désire (Cifali, 1994/1998). Ainsi, à qui reviennent les lauriers de la réussite? C'est probablement ce que veut dire Corinne en parlant des élèves qu'elle cherche à « emmener » en fin de sixième : « je me suis dit que je suis arrivée au terme de mon programme. Après ça... » Ça ne lui appartient pas, aurai-je presque envie de dire pour terminer sa phrase. J'ai toujours pensé à peu près la même chose. Le résultat du travail de mes anciens élèves, que les spectateurs pouvaient venir admirer lors des spectacles de fin d'année, ne m'appartenait pas. C'est toujours l'élève qui effectue une figure acrobatique, pas l'entraîneur, même s'il y contribue en amont.

C'est probablement au sein de cette « clôture du système » que se situe une des plus grandes différences entre mon vécu et celui des quatre enseignantes que j'ai rencontrées. En effet, les élèves fréquentaient librement mes cours, même si j'ai déjà souligné que leur perception à ce sujet peut diverger en fonction des raisons qui les ont poussés à s'y inscrire. De plus, une certaine autonomie leur était accordée, notamment dans le choix des disciplines de cirque qu'ils désiraient présenter en fin d'année. Par contre, tous les élèves devaient acquérir certaines bases dans chacune des disciplines proposées. Ces trois spécificités (en particulier les deux premières) de l'activité extrascolaire telle que je la percevais ont probablement participé à nouer un peu plus les liens par le simple fait que je n'étais pas forcément celui qui devait faire avancer ses élèves selon un plan d'étude précis, tous les jours, que l'enfant le veuille ou non.

1. Même si la notion de rendement me paraît difficilement utilisable dans les métiers de l'humain, il n'en reste pas moins vrai que l'élève doit avoir acquis certaines notions en fin d'année, qui plus est à la fin de sa scolarité.

b. La structure cellulaire

La deuxième condition tient à *l'organisation cellulaire* du travail de l'enseignant. Cette organisation place l'enseignant dans une configuration autonome qui ne permet pas la visibilité de son action au sein de la communauté de pratique à laquelle il appartient. L'enseignant ne peut donc ni faire valoir son savoir-faire en acte, ni profiter entièrement des expériences d'autrui. Dans la notion de séparation, il ne sait donc pas ou très peu ce qui se trame dans les autres classes, il ne peut comparer les faits et gestes qu'il met en place avec ceux de ses collègues. Il base donc sa pratique sur des considérations personnelles, empiriques qui peuvent entrer en contradiction avec la notion de professionnalisation qui voudrait que les savoirs soient uniformisés et indépendants des praticiens¹. Pour relativiser ceci, il faut rappeler que l'ensemble des établissements scolaires genevois profite d'un grand travail d'équipe² qui autorise le partage d'expériences et de savoir-faire, au moins en partie.

Afin d'explicitier un peu plus cette idée de visibilité de la pratique, je voudrais inclure certains aspects du concept de travail proposés par Dejours (1995/2005, 2003). Tout d'abord le fait que « le travail se caractérise [...] par le cadre social d'obligations et de contraintes qui le précède » (1995/2005, p. 38), ce que nous avons déjà vu dans le paragraphe précédant. Ensuite, le fait que le travail se définit « comme ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés » (2003, p. 14). Il lui faut donc *inventer* pour répondre aux injonctions du réel et aux résistances que celui-ci offre aux prescriptions. Celles-ci ne peuvent en effet prendre en considération l'ensemble des possibles que recèle chaque situation particulière, d'autant plus dans des métiers de l'interaction où l'interprétation d'autrui n'est pas toujours prévisible ou ne l'est pas entièrement.

Un parallèle peut être tiré du livre de Linhart (1981, pp. 29-45) « L'établi ». Dans celui-ci on rencontre un artisan, Demarcy. Ce dernier, retoucheur de portières dans une chaîne de montage de voiture a pour tâche de réparer les portières endommagées. Pour ceci, il dispose d'un établi qu'il a transformé petit à petit en créant des aménagements spécifiques à chaque type de réparation. Un jour, le *bureau des méthodes* décide que sa place de travail n'est plus conforme et lui change son établi. L'employé se retrouve alors démuni, sans ressources pour faire face au réel, sa productivité baisse, il rate des pièces et finit par tomber malade. Ce petit passage montre bien que nous sommes tributaires de ce que nous mettons en œuvre pour faire face aux résistances du réel.

1. Je me rappelle d'un cours de Schneuwly qui parlait de *sédimentation* de pratique pour expliquer les différences existant dans la pratique de l'enseignement du français.

2. Par exemple à travers les projets d'établissement ou les décroissements, mais aussi du fait de la formation des enseignants qui promeut cette culture du travail en commun.

Toutes ces petites inventions transforment petit à petit le travail de la personne, lui donnent un caractère personnel que le travailleur va éventuellement chercher à partager pour différentes raisons. La première est sans doute dans un but de valorisation de soi-même. En effet, tout travailleur cherche différents moyens de reconnaissance qui passent par différentes formes de jugements. Ceux-ci sont soit des « jugements d'utilité » posés par des tiers et portant sur l'utilité sociale, technique ou économique du travail effectué, soit des jugements de beauté posés par des pairs qui eux jugent de la qualité et des efforts liés au travail réalisé. Ces jugements sont ensuite déplacés au niveau de l'ego de la personne et participent à l'actualisation de l'estime de soi. Si les jugements d'utilité font toujours du bien à la personne qui les entend, c'est le « jugement de beauté » qui influencera le plus la construction de soi au sein de l'identité sociale dont le professionnel fait partie (Dejours, 1995/2005). La réaction de Fabienne lorsqu'elle répond à la question de savoir si la séparation n'est pas aussi le moyen de montrer la qualité de son travail explicite bien ceci. « Ben oui, quand même » (l. 554) dit-elle avec un sourire de satisfaction. À l'inverse, la réponse de Sandrine est sans appel : « jamais »¹. Et on sent poindre pour Noémie (l. 391-394, 458) une pointe de stress dans la tonalité de son discours, comme si pour elle il s'agissait plus d'une forme d'évaluation de son travail, raison pour laquelle elle préfère passer la main à un collègue avec qui elle s'entend bien (l. 470-473).

En effet, seul un collègue peut dire si le travail effectué est conforme aux attentes de la profession. En ce sens, le jugement repose sur des critères d'efficacité, mais aussi sur des critères de savoir-faire, voir d'inventivité développée pour résoudre un problème. Il est donc important que le praticien puisse *faire voir* sa pratique pour d'une part la partager et valoriser son travail, mais aussi pour situer ses inventions dans le cadre de la communauté de pratique. En effet, le praticien ne peut guère s'éloigner de ce qui se fait au sein de sa communauté sous peine de ne plus être considéré par ses pairs. De ceci découle aussi un stress à l'idée de montrer ce que l'on fait. À la fois pour des raisons de clandestinité — si nous inventons alors nous sommes nécessairement dans une forme d'*illégalité* — mais aussi pour des raisons stratégiques de pouvoir, que ce soit par peur de perdre certains privilèges si l'autre adopte nos *petits trucs* ou au contraire les rejette.

Or, la structure particulière du cadre scolaire empêche la plupart du temps la mise en lumière de l'ingéniosité du praticien. Certains moyens détournés sont présents, comme de mettre à disposition de ses collègues les séquences et autres fiches de travail préparées. Si effectivement le partage de quelques moyens d'enseignement participe à une mise en lumière volontaire des activités faites en classe, il n'en est rien des aspects relationnels de la situation du *micro-système*. Ainsi, toute l'ingéniosité développée par

1. Voir les réponses au questionnaire dans les annexes, section VII page XIV.

le professionnel pour créer des liens ou les délier n'est-elle pas visible. En dernier ressort, l'enseignant reste seul face aux décisions qu'il prend dans l'intimité de sa classe.

La question qui se pose pour ce dernier concept serait de savoir si premièrement, il existe une façon reconnue au sein de la communauté des enseignants de se séparer de ses élèves et deuxièmement, de quelle manière peut-on bien inventer en vue la séparation. Il ne m'est pas possible de répondre à la première question à l'aide des données recueillies, pourtant la variété des réponses que donnent les quatre enseignantes laisse à penser qu'aucune pratique commune ne s'en dégage, hormis l'explication donnée aux élèves de ce qui les attend afin de les rassurer. Ceci d'autant plus qu'aucune prescription n'existe et que peu des enseignantes interrogées disent y penser, tant elles sont soumises aux contraintes du temps. Malgré tout, certaines font preuve d'une certaine ingéniosité dans l'accompagnement qu'elles offrent à leurs élèves. Nous avons vu que Corinne (l. 143-149) accompagne ses élèves de sixième jusque dans leur futur bâtiment scolaire et Sandrine (l. 140-147), toujours pour des sixième, fait venir d'anciens élèves qui vont pouvoir raconter cette transition vécue. En ce sens, elles font éclater la structure cellulaire de la classe pour permettre à leurs élèves d'aller à la rencontre de ce qui les attend. À ce propos, je suis étonné d'entendre de la part de ces enseignantes qu'il aurait peut-être fallu que je travaille en duo un certain temps avec ma remplaçante, elles qui ont toutes les peines du monde à passer ne serait-ce qu'une seule journée dans la classe de leur prochaine volée. À nouveau, nous pouvons tirer un lien entre l'engagement de ces quatre identités et les attentes perçues à leurs égards.

c. La dimension collective

La troisième condition est relative à la dimension collective de l'enseignement qui oblige le professionnel à prendre en compte une grande quantité de paramètres qui débouchent sur des décisions dont les résultats sont, de par la nature multiple des registres et des bénéficiaires, incertains. C'est ainsi que le professionnel fait face à un groupe classe dont les individus (mais aussi le groupe classe) présentent un historique scolaire parfois important qui colore leurs attentes vis-à-vis de leur enseignant. En fin de compte, ce sont les premiers à juger du travail qu'il fournit et de leur interprétation de celui-ci dépend aussi leur avenir scolaire.

Les quatre enseignantes interrogées sont bien conscientes du fait des personnalités différentes au sein de leurs classes, elles disent bien la généralisation impossible à faire dans la notion de séparation, que chacun des élèves comme des enseignants la vivra de manière différente. De plus, leurs réponses à la question de savoir si les parents ont une importance dans le lien montrent que leurs préoccupations dépassent le simple cadre de la classe et que l'on parle ici du collectif au sens élargi, incluant la famille.

L'angoisse des élèves « vient aussi beaucoup des parents, ça j'ai aussi remarqué qu'eux ils étaient aussi très angoissés » nous dit Noémie (l. 68-69) et qu'il convient donc de prendre en compte les sentiments de ces parents, de les rassurer (Fabienne, l. 358) pour faciliter la séparation comme l'accueil.

Cette dernière proposition me force à me poser la question de l'empathie dont j'ai pu faire preuve vis-à-vis des parents et me rendre compte que je n'y ai absolument pas prêté attention. Le fait d'une certaine rancœur à l'encontre de certains parents à certainement participé à ceci. Puisqu'ils n'avaient pas voulu entendre ce que j'avais à leur dire avant ma démission, j'ai probablement coupé le lien avant la séparation. Pourtant, la dimension collective dans une structure extrascolaire telle que celle dans laquelle je travaillais inclut de manière importante les parents. Ceux-ci peuvent être présents pendant les entraînements comme spectateurs, ils peuvent participer à certaines tâches administratives et ils sont souvent présents pendant les spectacles pour le montage du chapiteau, le maintien de l'ordre dans les coulisses, etc. Cela me surprend aujourd'hui que je n'ai pas eu plus de discussions avec eux à ce sujet.

d. La ritualisation

Pour terminer cette énumération, la dernière condition soulevée par Beckers (2007) tient en la présence de rituels qui

permettent de faire l'économie de la réflexion et de la délibération au cours même de l'action dans les classes. [Ils] rendent ainsi possible la "gestion de la contingence et de l'imprévisible", en fournissant aux enseignants des réponses standardisées aux problèmes et aux situations nouvelles (Tardif, 1993, p. 77). (p. 54)

Ce dernier point paraît particulièrement intéressant du point de vue de la séparation estivale qui est symbolisée par les promotions.

Traditionnellement, la fin de l'année se trouve être fêtée au cours d'une journée commune à toute l'école, marquant la fin d'une étape, la séparation, le moment où les différents protagonistes prennent congé l'un de l'autre. Chacun connaît donc la signification de cet instant et la portée de celui-ci, à savoir la séparation après dix mois de travail collectif. D'autres départs sont visibles dans la relation éducative, ne serait-ce que la pause de midi ou la fin de la journée. Il est intéressant de penser que ces séparations peuvent être marquées par une attention particulière, un regard, une poignée de mains ou comme le fait de faire attention à laisser partir chaque élève avec son bricolage pour les vacances de Noël et celles de Pâques. Pourtant, aucune des enseignantes interrogées ne mentionne ni la fête des promotions, ni l'ensemble de ces petites séparations. Est-ce parce que ces festivités annuelles se passent en présence d'un large

public dont les parents ? Ou est-ce parce qu'elles estiment que la séparation intervient de manière formelle avant ce moment, lors de leur dernier moment en classe ? Il faut penser de plus qu'il arrive que ces moments de pseudo-séparation en cours d'années ne soient pas réellement ritualisés. La question que l'on pourrait se poser est de savoir si ritualiser d'autres coupures parviendrait à réduire les éventuelles insécurités liées à la séparation de fin d'année. C'est en tout cas l'expérience que j'ai pu faire au sein d'un centre de jour où chaque séparation (y compris les fins de semaines) était clairement notifiée et tout le personnel encadrant portait une attention particulière à ces instants de grande insécurité pour des enfants déjà marqués par la vie.

Une autre question interrogation soulevée par le rituel de fin d'année se pose quand celui-ci n'existe pas. Lorsque les élèves n'ont d'autre moment que celui qu'ils pourraient passer seuls, en classe, avec leur enseignant. Comment se vit alors la fin de cette étape et y a-t-il des incidences sur les différents acteurs en présence ? Noémie parle du goûter qu'elle organise (est-ce une tradition pour elle ?) et Corinne (l. 105-106) a retrouvé au moins une fois ses élèves pour une dernière réunion, en cercle dans la classe vidée (a-t-elle continué ?). Ces moments sont certainement chargés d'émotions et il est probable que l'aspect festif des promotions puisse venir atténuer quelque peu les appréhensions des enfants en particulier. D'ailleurs, Noémie, tout en laissant sous-entendre une certaine frustration, illustre ce propos lorsqu'elle dit que certains élèves ne disent « même pas au revoir » (l. 206).

Quant à l'enseignant, je ne sais pas si ces festivités sont pour lui le moment de se décharger, de se rendre compte que *ses* élèves l'ont quitté. Pour ma part, il me restait toujours à fermer la porte du grillage qui entourait le site, revenir le lendemain pour tout ranger, plier le chapiteau, nettoyer et à nouveau fermer la porte en jetant un dernier coup d'œil au disque tracé dans le sol à l'emplacement où se dressait le chapiteau. Je me demande si mon rituel n'a pas toujours été : fermer la porte et regarder en arrière.

4.2 Un cadre institué laissant la place à l'enseignant professionnel

Nous l'avons déjà vu, l'accomplissement personnel et le besoin de reconnaissance sociale, si importants dans la construction identitaire, oblige parfois l'enseignant à quelques grands écarts. Ses différentes identités (identité engagée, identité désirée et identité assignée) doivent pouvoir se rejoindre de manière harmonieuse. Pour ceci, il se doit d'être attentif à la fois à lui-même et à l'autre, l'élève, la classe. Ceci tout en étant soucieux de la situation et des objectifs qu'il s'est fixés ou que l'institution pour laquelle il œuvre lui a fixés. Nous avons vu que ceci ne va pas sans répercussions personnelles et émotives, penchons-nous maintenant un peu plus sur la réflexion que peut

avoir l'enseignant sur son travail pour lui permettre de conceptualiser sa pratique, notamment au sujet de la séparation.

En tant qu'acteur dans le sens d'actant, l'enseignant prend constamment des décisions, ou n'en prend pas, ce qui revient au même. Les prend-il comme le souhaite Freire (1991/2006) en toute conscience ou les prend-il sans même s'en apercevoir. Il y a fort à parier que dans le domaine didactique, certaines décisions prises le soient à dessein. Quand bien même Blanchard-Laville (2001), notamment, émet de nombreuses réserves à ce sujet, c'est ce que nous pourrions attendre d'un professionnel de l'enseignement¹. D'un autre côté, dans le cadre du contrat pédagogique, au niveau du domaine relationnel, il est possible (sinon certain) que l'enseignant prenne certaines décisions de manière intuitive, en tout cas en début de carrière, répondant à des phénomènes de transferts qui ont déjà été envisagés.

Il est à noter que l'intuition n'est pas envisagée ici comme étant un savoir qui transcenderait la personne, un savoir hors d'elle qui descendrait d'on ne sait où. Non, je pense que l'intuition est comprise comme étant la somme des connaissances procédurales et déclaratives, conscientes et inconscientes que la personne mobilise pour répondre à une situation donnée, à un besoin actuel. Soit l'ensemble des connaissances que le professionnel met en œuvre pour faire face à l'urgence du réel. Ce qui fait défaut à l'intuition n'est en fait que la conscience des mécanismes internes qui ont guidé l'action.

Cette action intuitive me semble liée à la fois au faible *bagage d'actions* que possède le novice et à la manière inconsciente de gérer les actions chez l'expert pour qui l'action est intégrée. Ainsi, dans le cadre de la séparation notamment, chacun va donc répondre au réel en s'appuyant sur ses expériences, son vécu et ses connaissances dans une sorte d'improvisation² continue qui permet de calquer au mieux à la situation telle qu'interprétée par l'actant. Afin de pouvoir répondre à la demande de Freire, il est donc important que l'intuition puisse faire place à la conscientisation et c'est là que peut intervenir la pratique réflexive développée par Schön (1983/1994).

1. La chercheuse montre en effet que certaines décisions prises dans le cadre d'une activité de mathématique peuvent comporter des variations importantes au niveau du contrat didactique établi entre une enseignante et certains des élèves dont elle a la charge. Ainsi, au niveau de la situation didactique en elle-même, « une volonté de transmission n'assure aucun d'entre nous de ne pas exercer à son insu certaines formes de rétention sinon d'interdit plus ou moins exacerbées » (p. 217). L'auteure propose donc aux enseignants de porter une attention particulière à leurs intentions dans le cadre du contrat didactique afin d'éviter que celui-ci ne soit trop entaché de leurs scénarios psychiques. En d'autres mots, l'enseignant se doit de veiller à reconnaître les « mécanismes qui sous-tendent la construction de l'espace didactique au niveau psychique » (p. 217) afin de « les accueillir en soi, de les travailler, au sens du travail psychique, pour qu'ils deviennent moins prégnants dans l'espace professionnel » (p. 219).

2. Je pense important de préciser que l'improvisation ne peut être possible qu'avec l'appui d'une certaine maîtrise du sujet, je ne parle pas d'improvisation au sens *essais - erreurs* que peut revêtir ce mot et que l'on peut néanmoins retrouver chez certains débutants.

Ce chercheur conçoit l'action du praticien chevronné comme une suite de prises de positions à travers un système de réflexions *sur* et *dans* l'action. De quelle manière le praticien pense-t-il pendant l'action, pense-t-il après l'action ? Nous verrons ceci plus loin dans ce chapitre.

4.3 Un cadre institué laissant la place à l'enseignant professionnel

Avant d'aller plus loin, il est à noter la différence que Glazer (1974) cité par Schön (1983/1994, p. 47) fait entre les *professions* « *de moindre prestige* » et les *professions* « *vedettes* ». Les secondes doivent leur statut à leur fiabilité à répondre à une certaine quantité de situations, de même que leur reproductibilité dans les résultats ainsi obtenus ; ces deux qualités étant subordonnées à la qualité et au caractère scientifique de la formation professionnelle, ainsi qu'à la stabilité des contextes institutionnels dans lesquels le professionnel opère. Nul doute que toute profession a recours de manière directe ou indirecte à la science en général, l'électricien qui change une ampoule n'utilise *a priori* aucun savoir scientifique dans son action, mais le fonctionnement de cette ampoule lui est subordonné.

Deux questions se posent ici, l'action de l'enseignant est-elle ou non liée à la science et de quelle manière ? Les savoirs qui lui sont transmis ont-ils ce caractère fiable et reproductible qui donnerait accès aux *professions* « *vedettes* » ? Sans doute que le versant didactique des savoirs acquis par le futur professionnel ouvre la porte à la professionnalisation du métier d'enseignant¹ et nous ne pouvons que nous en réjouir. En effet, la didactique tente depuis sa création de faire le lien entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires dans la rigueur et le souci de reproductibilité qui qualifie notamment la recherche scientifique. Le doute persiste encore pour moi concernant le versant transversal, en particulier celui qui nous intéresse ici, le *savoir relationnel*.

En effet, si la présence de certains cours traitant des aspects relationnels liés au métier d'enseignant sont à souligner, il faut reconnaître la faible concentration de ce genre de cours (probablement dû au manque de temps à l'intérieur même de la formation) et peut-être le manque d'intérêt de nombre d'étudiants. Nous avons déjà vu l'aspect personnel au niveau de la représentation que chacun se fait de l'enseignant idéal et je pense que la direction que chaque étudiant donne à sa formation en fait une fois de plus la démonstration. À titre d'exemple, des quatre enseignantes interrogées, seule Sandrine mentionne un cours qu'elle a suivi sur le deuil dans le cas d'enfants

1. Pour affirmer ceci, je me base aussi sur le fait que l'une des finalités qui régit les professions vedettes possède un caractère « qui sécurise l'humanité », ce que je considère comme étant le cas pour les savoirs *de base* que sont la langue et les mathématiques notamment et dont on peut voir les enjeux affectifs dans notre société.

qui perdent un parent. Est-ce pour cette raison que se dégage de son discours une conception différente des représentations de ses collègues ? A-t-elle suivi ce cours en fonction de ses préoccupations personnelles ? Pour ma part, c'est bien en fonction des conceptions que je me fais de l'idéal de l'enseignant que j'écris ce mémoire.

Un autre point à relever est le fait de la non-reproductibilité des résultats dans des actions en lien avec le savoir relationnel. En effet, chaque situation ayant son fonctionnement propre, il est pratiquement impossible d'y appliquer une réponse standardisée en ayant l'assurance que celle-ci produira les effets escomptés. Il en est de même me direz-vous de la didactique. Ce n'est probablement pas en appliquant à la lettre une séquence didactique que je suis certain de l'acquisition des savoirs par les élèves, ni même de la forme que ceux-ci vont prendre pour eux¹. Chaque profession est le lieu de points de vues conflictuels au niveau de la pratique et des réponses apportées à la complexité, l'instabilité et l'incertitude liées à chaque situation. Celles-ci ne sont nullement résolues par l'application de savoirs spécialisés (Schön, 1983/1994).

Vous l'aurez compris, j'estime que la profession enseignante est composée de deux facettes. D'un côté l'enseignant qui instruit et de l'autre l'éducateur qui participe à l'éducation de l'enfant. Je n'entrerai pas dans la polémique de savoir si l'enseignant doit oui ou non être un éducateur, j'observe les faits et ils me montrent par exemple que l'enseignant des degrés inférieurs participe grandement à l'éducation sociale de l'enfant en lui apprenant les règles de vie en communauté. Éduquer n'est donc pas seulement élever un enfant, mais aussi lui donner les moyens de son épanouissement. L'épanouissement que propose la scolarité se situant grandement dans l'insertion de l'enfant dans la société. Dans ce sens, l'enseignant est aussi un éducateur.

En raison de cette double casquette et des apports différents qui sont amenés au travers de sa formation, pourrait-on concevoir l'idée que le métier d'enseignant fasse partie en même temps des deux types de professions dont parle Glazer ? Dans une certaine mesure, c'est ce que je pense aujourd'hui. L'enseignant possède au sortir de sa formation les savoir d'une *profession* « vedette » concernant les didactiques, alors que l'éducateur qu'il est aussi possède les savoirs d'une *professions* « de moindre prestige ». Tout du moins la connaissance qu'il en a rejoint-elle le type de connaissances définies par Glazer pour *classer* les professions. Cela ne veut en aucun cas dire que le professionnel en reste là. Je pense bien au contraire que l'habitude de réfléchir sur son action, habitude acquise pendant sa formation, pousse le professionnel à toujours plus de cri-

1. Voir à ce sujet les écrits de (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard, & Weck, 1987) concernant les représentations que se font les élèves de la grammaire en fonction de l'enseignement qu'ils ont reçu. Les auteures montrent à travers la comparaison de deux manières de concevoir l'enseignement de la grammaire (traditionnelle et rénovée) que les élèves s'approprient les contenus en fonction de connaissances qui ne sont pas uniquement liées aux choix pédagogiques ou didactiques des enseignants.

tique, toujours plus de réflexion à l'encontre de son action. Et à ce sujet, Van Manen (1977) cité par Kpazaï (2004) définit trois niveaux de réflexivité :

1. La réflexivité technique
2. La réflexivité herméneutique ou pratique
3. La réflexivité critique

La *réflexivité technique* se limite « aux micro-aspects du processus enseignement-apprentissage » (p. 134) et vise un but à court terme. Un peu ce que l'on aperçoit probablement dans la pratique du débutant. La *réflexivité herméneutique* quant à elle prend en compte l'ensemble des facteurs liés à l'acte d'enseigner, les implicites de l'action tout autant que les habiletés de chacun ; l'articulation des actions entre elles. Pour terminer, la *réflexivité critique* positionne l'acteur dans des finalités sociales « autour des valeurs liées à l'enseignement et l'institution [...] » (p. 134). Au niveau de la séparation, c'est probablement au sein de la *réflexivité critique* que certaines réflexions de Corinne m'interpellent le plus. En particulier lorsqu'elle je lui demande si elle peut dire d'un élève qu'il est prêt à rejoindre le niveau supérieur.

En fait, je crois que je ne me suis même pas posé la question, je crois en fait... Je crois qu'on a tellement enregistré que la plupart on les a pour deux ans¹... moi j'ai tellement dans la tête qu'au bout de deux ans je me sépare de ces élèves. Donc, c'est peut-être tellement induit que je ne me pose pas la question. Ils ne sont pas : prêts ou pas prêts, ils changent de classe, mais... je ne suis jamais dit qu'ils étaient prêts, ils le sont. (l. 165-169)

Le système n'est donc pas à remettre en question, et à chacun la charge de s'en accommoder.

Ainsi, si certains professionnels en restent probablement à une *réflexivité technique*, il est fort probable que la plupart des enseignants possèdent au moins une *réflexivité herméneutique* sur leurs actions, montrant par là un dépassement de la seule prise en compte des aspects didactiques ou du maintien de l'ordre que leur travail impose. Notons tout de même que certaines situations *réglées* dans l'urgence peuvent ne pas permettre à l'enseignant de dépasser la *réflexivité technique*, obligé qu'il est de se focaliser sur quelques aspects directement identifiables.

Il est probable, à travers le discours des enseignantes à propos de la notion de séparation, que certains indices nous montrent une posture critique liée aux finalités sociales de l'enseignement, en particulier ce qui touche à l'autonomisation des élèves. Ainsi, Sandrine critique l'attitude de certains enseignants qui peuvent terminer la fin de l'année en larmes dans les bras de leurs élèves. Pour elle, c'est le signe de « quelque

1. C'est moi qui souligne.

chose qui ne va pas, de ne pas accepter... de montrer aux élèves qu'on est aussi triste qu'eux » (l. 204-205). Et que « ça peut se travailler pour justement éviter des situations où on s'en sort pas » (207-208). Ceci viendrait alors alimenter les questions tournant autour de l'enseignant idéal, dans le sens des interrogations de Cifali (1994/1998, p. 160) au sujet du besoin de dépendance qui pourrait se montrer dans la relation éducative.

Le problème principal dans toute profession revient à faire voir ce qui est mis en œuvre au niveau cognitif par l'acteur pour faire avancer son activité. En effet, « le savoir est dans nos actes » nous dit Schön (1983/1994, p. 76), il n'est pas immédiatement atteignable étant donné qu'il est lié à l'action et qu'il comporte d'importantes zones implicites.

Pour définir cet état de pensée, l'auteur précise ce que pour lui revêt la réflexion en cours et sur l'action et qui permet de lever une certaine quantité de sous-entendus. Je vous propose d'en faire un rapide survol.

Réflexion en cours d'action et sur l'action

La réflexion en cours d'action naît de la surprise créée par un événement particulier ne répondant pas aux routines mises en place par le praticien. Ainsi, tout en cherchant à comprendre le sens d'une situation particulière pour y apporter une réponse, le professionnel transforme les concepts qu'il possède et qui sont liés à cette classe d'actions en visitant les évidences implicites que ses concepts recèlent. En d'autres mots, le fait, dans une action, de penser à l'action, au matériel dont il dispose et aux évidences contenues dans l'action particulière. Évidences qu'il critique et restructure, avant de les incorporer ou non à ses actions ultérieures.

C'est cette capacité qui permet de dépasser les situations d'incertitudes induites par la singularité de l'événement rencontré. C'est notamment ce qui permet au praticien de continuer de progresser, de dépasser les routines qui peuvent s'installer petit à petit. C'est probablement ce qui permettrait de dépasser la question de Corinne lorsqu'elle parle de la séparation en disant « après peut-être qu'on s'habitue, je n'ai pas non plus 25 ans de métier » (l. 74-75). Cet aspect de la pensée de Schön (1983/1994) est composé des points suivants : le *savoir dans l'action*, le fait de *réfléchir en cours d'action* et *réfléchir sur l'action*, de même que *poser un problème* (ou le *problem setting*) et *l'expérimenter*.

Savoir dans l'action

Le savoir dans l'action est ce qui nous permet de juger l'action et les actes à accomplir, sans pour autant avoir à y penser. Nous faisons très souvent beaucoup de choses sans avoir connaissance des mécanismes internes qui les guident. Par exemple, le dessinateur est capable de déceler dans une forme des disharmonies sans pour autant être capable d'expliquer les raisons, les règles qui l'ont amené à faire ses choix.

Schön (1983/1994) nous fait une remarquable démonstration de ce savoir caché, à travers l'observation d'enfants à qui on a demandé de placer en équilibre des blocs de bois ; ce que les enfants font sans soucis, en plaçant l'axe au niveau du centre géométrique de la forme. Les choses se compliquent avec l'apparition de blocs *truqués*, dont l'une ou l'autre des extrémités a été lestée. Les plus jeunes, après quelques essais infructueux déclarent forfait alors que les plus âgés commencent un travail de fourmi. Ils déplacent encore et encore les blocs sur l'axe en partant du centre géométrique jusqu'au centre de gravité de la pièce. Par la suite, les enfants soupèsent simplement la forme et en déduisent l'emplacement du centre de gravité, s'épargnant de longs tâtonnements (pp. 84-88).

Il est presque certain qu'au final de son activité l'enfant n'aura pas théorisé ce qu'il vient de comprendre. Cela ne l'empêche pas de réutiliser ce savoir qui sera théorisé par la suite. Enfin, à force d'entraînement, ce savoir retourne à l'état de savoir implicite. Sandrine nous parle un peu de ça lorsqu'elle nous dit *sentir* lorsque ses élèves présentent quelques difficultés à la séparation (l. 117-119) et je pense que j'ai préféré ne pas *sentir* ceci et *déclarer forfait*.

Réfléchir en cours d'action

Réfléchir en cours d'action revient à préciser les organisations mentales que nous avons d'une situation en fonction de la résistance que cette situation offre à l'activité du praticien. Cette réflexion passe par une redéfinition *en direct* de la situation, tout en se heurtant au caractère implicite des savoirs dans l'action, et permet de combler au mieux le vide existant entre la routine et la surprise de la nouveauté. En d'autres termes, le professionnel réfléchit pendant l'action aux enjeux et conséquences des décisions censées répondre au cas précis qu'il rencontre et à propos duquel il ne dispose pas de réponses *toutes prêtes*. Ceci en définissant constamment l'action qu'il vit. La différence entre l'intuition à laquelle je faisais allusion plus haut tient surtout à mon avis dans le fait que l'intuition ne fasse pas forcément appel à la réflexion de manière aussi complète que ce qui est décrit ici. On peut très bien réagir de manière intuitive et se rendre compte par la suite de la réflexion qui aurait pu sous-tendre toute l'action, ceci

en particulier lorsqu'il nous faut réagir rapidement à une situation incongrue et que nous n'avons pas le temps de prendre en compte l'ensemble des conséquences de nos actes.

Réfléchir sur l'action

La réflexion sur l'action est entrevue comme la possibilité qu'un praticien a de revenir sur sa pratique. Il peut la revisiter en prenant le temps de réfléchir à ses conceptions au moment de l'action, à la manière dont il a construit son action en fonction de la description du phénomène qu'il a fait avant ou pendant l'action. — Il peut même décider d'en écrire un mémoire... — Ceci lui permet notamment de modifier ou de stabiliser ses conceptions sur l'action accomplie.

Perréard Vité (2003) et Perrenoud (1998) posent la question de la pertinence à différencier la réflexion dans l'action et sur l'action dans le cas d'une action s'étalant dans le temps. À mon sens, la différence fondamentale entre ces deux idées réside dans l'achèvement ou non de la tâche, au sens de Dejours (1995/2005), sur laquelle le praticien porte son regard. En effet, il n'est pas identique de se questionner sur une tâche terminée, dont on connaît l'ensemble des activités menées et les conséquences que celles-ci ont pu avoir sur la tâche, que de réfléchir après une activité ponctuelle, ne donnant pas à voir les conséquences à plus long terme sur la situation générale dont elle est issue. Ainsi, réfléchir sur l'action — dans ce cas je serais tenté d'écrire *réfléchir sur la tâche* — peut permettre d'entrevoir un ensemble de facteurs plus importants que de réfléchir sur une action particulière.

Poser un problème

Poser un problème revient à prendre appui sur l'ensemble des données de l'action, leur imposer un point de vue qui, le plus souvent, est le reflet de l'appréciation par le praticien des effets obtenus. En fonction des résultats, il continue ou non à *poser le problème*, puisant dans un « répertoire d'idées » (Perréard Vité, 2003, p.47 en parlant de Schön, 1983) construit tout au long de sa pratique. Ainsi, non seulement la situation trouve une solution parmi d'autres, mais en plus, et c'est là un point important, celle-ci répond aux valeurs du praticien.

En effet, pour répondre aux injonctions du réel, le professionnel situe ses actions en fonction de critères techniques et éthiques qui lui sont propres, tout en étant conditionnés d'un côté par les prescriptions et de l'autre, les *habitus* de la communauté de pratique auquel il appartient. On retrouve le concept de *tâche représentée* de Leplat (1997), que nous avons déjà abordé dans le chapitre sur l'identité.

Perrenoud (1998) propose quelques compléments intéressants aux différents éléments tirés de la théorie de Schön (1983/1994). Tout d'abord, il fait une distinction entre une action isolée et une « famille d'actions semblables » (p. 4). Ensuite, il souligne que tant la réflexion en cours d'action que la réflexion sur l'action sont interdépendantes. En effet, la première est le déclencheur de la seconde qui se trouve elle-même être un support à la réflexion *dans le feu de l'action*, ceci d'autant plus dans le cas d'actions semblables étant donné qu'une certaine quantité de paramètres a déjà été réfléchi. Je me réjouis de pouvoir constater ceci de manière consciente lors de mes prochaines séparations.

Les enjeux d'une pratique réflexive dans le cas de notre situation se positionnent au même endroit que les propositions de Blanchard-Laville (2001), Cifali (1994/1998), ou encore Imbert (1996/1997, 1992) lorsqu'ils plaident pour une *pratique psychanalytique* de l'enseignement. La pratique réflexive vient en effet compléter, participer à l'élaboration d'une *réponse analysée* au problème soulevé lors de situations de transfert notamment, tout en prenant appui sur des expériences passées ou celles d'autrui.

Expérimenter

Le dernier point que soulève Schön (1983/1994) est celui de la mise en action de tout ce qui a été réfléchi, dans le but de changer la situation initiale. C'est le temps de l'expérimentation des décisions prises pour les confronter au réel. De ceci découle la validation ou non de la logique d'une hypothèse tout en conservant « une certaine dose d'incertitude » (Perréard Vité, 2003, p. 47) quant aux résultats, mais aussi l'utilisation future de cette hypothèse pour répondre à une situation similaire.

Cette dernière partie n'avait pas forcément pour but d'analyser la pratique réflexive des quatre enseignantes interrogées, ce qui fera l'objet de ma conclusion, mais bien plus de disposer d'un modèle qui puisse guider, dans la pratique, les différents temps de la réflexion en vue de penser la séparation. La conclusion de ce mémoire quant à elle proposera d'envisager la réflexion non plus sur sa temporalité, mais sur différentes dimensions sur lesquelles la réflexion peut porter. L'ensemble devrait nous fournir un modèle qui puisse nous rapprocher d'une phrase de St-Arnaud (1992, p. 54) : « toute action est intentionnelle » dans le sens où nos actions sont guidées par les attentes que nous avons vis-à-vis d'autrui. N'étant pas convaincu que nous soyons toujours avisés de nos propres intentions, autant tenter d'utiliser un guide à la réflexion professionnelle afin de le faire en toute conscience comme le propose Freire (1991/2006). À mon sens toutefois, il faudrait encore associer à cette ébauche la franchise dont tout professionnel qui travaille dans les *métiers de l'humain* devrait avoir vis-à-vis de lui-même pour tenter de dépasser ses réactions inconscientes.

Au commencement il y a l'adieu, et puis il y a un au revoir.

Botho Strauss

En guise de préambule à cette synthèse, je tiens à préciser que les réponses à mes questions de recherche ne peuvent en aucun cas faire l'objet d'une généralisation, de même qu'elles sont à considérer à la lumière des limites de cette recherche, qui font partie du chapitre suivant.

Commençons par la question de savoir de quelle manière les enseignantes interrogées sont conscientes de l'influence du vécu du professionnel comme *catalyseur* de la relation, qui plus est de la séparation ? Dans les entretiens analysés, cet aspect n'apparaît pas de façon évidente. Plus encore, lorsqu'elles mentionnent leur passé, on peut supposer qu'elles ne font que peu le lien avec la situation qu'elles décrivent. Ainsi, lorsque Noémie me dit « [...] et moi quand je repense à ma carrière d'élève ou d'étudiante [...] j'ai adoré changer de professeur » (l. 358-359), je ne suis pas convaincu qu'elle se rende compte que cette affirmation guide sans doute ses conceptions sur la séparation et qu'il est possible que ce soit pour cette raison qu'elle ne se soit pas plus questionnée sur la séparation pendant sa carrière d'enseignante. De même que si Corinne (l. 53-56) s'est aperçue de l'influence d'une situation privée sur la création du lien avec ses anciens élèves, il est fort possible qu'elle n'ait pas conscience que se sont probablement joués des effets de transferts qui n'ont pas facilité le dénouement avec cette classe.

Au fait, quelles représentations se fait l'enseignant travaillant en école primaire de la séparation à la fin de l'année scolaire lorsqu'il quitte ses élèves après une, voire deux années passées ensemble ? Aucune des enseignantes interrogées n'est insensible à la notion de séparation. Elles sont toutes conscientes que pour certains élèves ce moment est délicat. Elles ont toutes vécu des séparations plus ou moins émouvantes, pour elles comme pour les élèves, selon les volées qu'elles quittaient. Aucune pourtant ne m'a dit avoir rencontré de situation déchirante dans sa pratique, même si elles peuvent faire le récit de collègues aux prises avec des émotions déplacées selon elles. Ainsi, elles se considèrent avant tout comme des professionnelles et il est important pour ces enseignantes de ne pas *s'attacher les élèves* en fin d'année. Ceci au moins au niveau conscient. Au niveau inconscient, on pourrait se demander pourquoi Noémie garde les photos de classe de ses anciennes volées au dessus de son bureau. Alors que... « les anciens sixième, la première chose qu'ils vont voir ce sont les photos. Et ils sont tout contents de dire "on est encore dans la classe en photo" » (l. 322-324).

Au sujet des élèves les plus marqués par la séparation, les enseignantes disent à l'unisson : « les élèves de sixième ». Fragilisés par un changement de bâtiment, de rythme et d'organisation scolaire, ils sont, selon elles, les plus exposés à l'inquiétude de quitter leurs maîtresses. Elles aussi d'ailleurs ont plus de peine à se séparer de ces élèves-là. Ce sont les seuls qu'elles ne vont plus revoir dans les couloirs de l'école en septembre. Est-ce pour cette dernière raison que les enseignantes avec qui j'ai parlé ne considèrent pas que la séparation soit un problème pour les élèves des autres degrés ? Pas forcément, les visites qu'elles racontent, les épisodes de séparations qu'elles mentionnent montrent qu'il est probable que les élèves soient effectivement plus vulnérables, mais la question vaut la peine d'être posée.

Nous avons beaucoup parlé avec les quatre maîtresses des séparations relativement difficiles que peuvent rencontrer les élèves des classes de sixième primaire et nous avons soulevé la possibilité d'une séparation également plus délicate dans les plus petits degrés, en particulier en fin de deuxième primaire et dans les toutes premières années de la scolarité des élèves. Qu'en est-il *réellement* ? Les informations recueillies sur leurs parcours professionnels n'ont pas permis de répondre à cette question. Une autre interrogation, qui ne fait pas l'objet de ce mémoire, mais qui en découle, concerne le vécu des enfants dans cette situation. Comment la vivent-ils ? Comment se représentent-ils la séparation avant, pendant et après celle-ci ? Gardent-ils des traces de séparations douloureuses comme une étudiante universitaire me l'a dit de la fin de sa sixième ? Autant de questions dont les réponses pourraient aider les enseignants à développer une plus grande conscience d'une réflexivité critique qui leur permettent d'intégrer des enjeux éthiques à leur pratique. Ces questions seraient à approfondir dans le cas d'une autre recherche.

Les enseignantes interrogées se positionnent comme étant sensibles à la séparation. Néanmoins, je trouve que globalement, la banalisation de la séparation dans les degrés « moins vulnérables » que les deux degrés charnières, de même que l'éventualité que « le métier, [...] nous forge aussi dans la distance qu'on prend petit à petit avec les élèves » (Corinne, l. 366-367) dénote peut-être d'un manque de *réflexion sur l'action* de la part des professionnelles interrogées, sur ce sujet précisément. En effet, les enseignantes en question posent des actes, comme celui de faire un goûter ou celui d'organiser une rencontre avec d'anciens élèves ou encore celui de rassurer en parlant. Mais, pour quelles raisons ? Parce que cela fait partie des usages ? Pour faire quelque chose à défaut de ne rien faire ? Pour elles ? Pour *marquer le coup* ? Ou parce que ceci représente un réel enjeu éducatif ? Je ne sais pas... À leur décharge, je ne pense pas que ni mes questions, ni le protocole d'entretien que j'ai mis en place n'ont été à même de me fournir des indices que j'aurais pu interpréter et qui iraient dans la direction de ces interrogations.

Une dernière question élaborée au départ de ce travail, cherche à mettre en évidence le souci que montre le professionnel à l'approche de la séparation et les actions qu'il entreprend en vue de cet instant. Il ressort de l'analyse des entretiens que chaque professionnelle s'approprie le sujet en faisant appel soit à une forme de consensus professionnel tel que : « ça fait partie aussi de notre travail que d'avoir ce détachement » (Noémie, l. 107-108), soit, lorsque des prises de positions sont visibles, ce qui fait partie de leur identité personnelle dans le métier, comme Corinne qui accompagne ses élèves de sixième année jusque dans leur futur cycle d'orientation. La pratique la plus courante étant toutefois celle de la parole utilisée pour apaiser les craintes, dissiper les inquiétudes. À mon avis, c'est probablement là que se trouve un des nœuds importants de cette recherche. **Qui parle ? Pour qui ? Pourquoi ?**

Nous l'avons déjà vu, les enseignantes disent parler aux élèves. Toutefois, elles ne disent pas qu'elles font parler les élèves. Dans ce sens, ne sont-elles pas en train de se rassurer elles-mêmes comme dans le cas des séparations en fin de sixième année que nous avons vues plus haut ? De plus, je me refuse à penser comme Corinne qui me dit qu'étant donné que la séparation est annoncée, « on ne devrait même pas avoir besoin d'expliquer quelles vont être les règles de la séparation » (l. 393-394). Les quatre professionnelles insistent pour dire que la séparation fait partie de la vie courante et pas uniquement scolaire et c'est pour cette raison que je pense qu'elle doit être pensée, qu'elle doit être mise en discussion, « justement, [pour] mieux la vivre. Donc, c'est quand même important d'en parler » (Fabienne, l. 570-571). Pour Bion (1962) cité par Brusset (2005) il est essentiel de mettre des mots sur une expérience sensorielle, dans notre cas les appréhensions des élèves, leurs craintes, pour la transformer en expérience émotionnelle qui permet l'intégration de la sensation. C'est ici qu'intervient l'écoute. L'écoute et la parole. C'est en passant par une écoute accueillante¹ qui facilite l'action de se mettre à la place de l'autre que l'enseignant (dans notre cas) peut accueillir les projections de l'autre pour les mettre en parole.

[...] D'où l'importance de la participation active de l'objet² : pas seulement la prédominance des expériences bonnes, c'est-à-dire de satisfaction, de plaisir, renforçant l'introjection des bons objets internes, mais l'amour, la compréhension, la fonction réceptrice et contenant, la contention des émotions, des éprouvés sensoriels. *Il faut qu'un sens leur soit donné qui les rende représentables et pensables. C'est la condition pour que l'enfant [...] puisse tirer parti de l'expérience... pour la croissance psychique*³. (p. 223)

1. Bion (1962, p. 53 cité par Brusset, 2005) parle de reverie (sans accent circonflexe) pour définir un « esprit capable [...] d'accueillir les identifications projectives du nourrisson, qu'elles soient ressenties par lui comme bonnes ou mauvaises » (p. 223).

2. La notion d'objet renvoyant à l'« objet externe » à l'enfant selon la vision freudienne (Brusset, 2005, pp. 7-13), soit dans le cas qui nous intéresse : l'enseignant.

3. C'est moi qui souligne.

Ceci sous-entend l'ouverture à l'*incertitude de la situation* au sens de Perréard Vité (2003), soit la conscience que toute situation peut rencontrer des solutions multiples, à chaque fois imparfaites et dont l'impermanence devrait nous pousser à prendre en considération différents indices nous permettant de saisir au mieux la situation qui émerge. Alors, peut-être, la « parole pleine » (Cifali, 1994/1998, p. 243) peut se poser et faire sens pour l'autre, l'accompagnant au-delà de la porte de la classe.

LIMITES DE CETTE RECHERCHE

Ce chapitre va me permettre d'analyser les différents points qui me semblent déficients dans cette recherche. Le but étant de prendre du recul sur l'ensemble des méthodes de récolte de données qui a été utilisé pour mener à bien ce travail.

Pour commencer, malgré la passation d'un entretien préalable qui a permis d'évaluer le canevas de base afin de le corriger avant son utilisation finale, on peut s'apercevoir que quelques points ne permettent pas d'obtenir de résultats significatifs au sujet de la pratique des enseignantes interrogées. La cause principale venant de toute évidence de la position que j'ai adoptée lors des entretiens. En effet, je pense qu'une plus grande insistance sur des thèmes concrets aurait probablement contribué à la mise en lumière de ce qui est pratiqué en classe. Ainsi, lorsque je demande aux enseignantes si elles pensent faire quelque chose tout au long de l'année et qu'elles me répondent qu'elles discutent avec leurs élèves, ceci n'aurait pas dû me satisfaire. J'aurais peut-être dû creuser d'avantage pour les *forcer* à m'en dire plus. De quoi parlent-elles, quels sont les mots utilisés, quelles sont leurs préoccupations au moment de ces différentes discussions ? Il s'agissait probablement de ne pas mettre la personne interrogée dans l'embarras et de bloquer ainsi son discours, ce qui aurait pu avoir comme conséquence de n'obtenir qu'un discours calqué sur mes interrogations et non plus sur ce qui les interpelait dans le thème que je leur avais proposé.

La deuxième limite que je perçois dans cette étude vient du manque de clarification du terme *séparation*. En effet, ce terme peut certainement représenter un instant donné, mais il est plutôt à prendre comme une action qui peut se produire sur un laps de temps relativement long. Il s'agissait de questionner les quatre professionnelles sur l'ensemble des actes qu'elles posent en lien avec cette action — qui peut comprendre ce que je classais dans ce qui est du *remplissage* dans un numéro de cirque dans le chapitre « S'affranchir les uns les autres » — de même que les conceptions qui les guident et non pas uniquement sur les derniers instants de la relation. Ceci n'a pas été clairement explicité aux enseignantes, entraînant probablement une mauvaise interprétation de ce que j'attendais. Je n'ai moi-même pris conscience de ceci que tardivement, lors de certaines discussions (M. Monney, communication personnelle, 12 mai 2010).

Un troisième point concerne le choix de ne pas avoir fait d'observations. Il aurait pu être très intéressant d'observer les enseignantes le dernier jour. Ceci aurait certainement participé à mettre en exergue certaines pratiques inconscientes, notamment en ce qui concerne le temps de parole de chacun (enseignant - élèves) et les différents thèmes des débats. Je pense en particulier au fait qu'il est possible que les enseignantes

soient plus préoccupées à faire passer un message qu'à entendre ce que les élèves ont à dire de leurs difficultés.

Enfin, l'idée d'utiliser un questionnaire à choix multiples¹ pour croiser certaines informations ne s'est pas révélé concluant. En effet, certaines questions sont difficilement analysables en raison des tournures de phrases ou d'absence de destinataire. À titre d'exemple, la proposition « la séparation c'est... un sentiment d'abandon » cherche-t-elle à rendre compte de l'éventuel sentiment d'abandon que peut ressentir l'enseignant ou celui que peut ressentir l'élève ? Autre exemple : l'enseignante qui répond *rarement* à l'affirmation « la séparation c'est... quelque chose dont je ne me suis jamais souciée ». Veut-elle dire qu'elle s'en soucie rarement ou que rarement elle ne s'en soucie pas ? S'il est vrai que la réponse peut sembler évidente après relecture, il est possible que lors de certains entretiens ces questions aient pu être mal interprétées sans pour autant que nous n'en disposions de traces dans les retranscriptions.

Pour finir, le choix des participantes peut être remis en question. En effet, j'avais décidé de ne questionner que des enseignant(e)s chevronné(e)s pour m'assurer qu'ils(elles) auraient eu une expérience importante au niveau des séparations. Ceci était sans compter que très souvent les enseignantes que j'ai interrogées sont restées deux ans avec la même volée. Ce qui fait que si l'une d'entre elles a enseigné six ans, elle n'a pas vécu l'expérience de six séparations, mais seulement de trois, ce qui réduit d'autant les conceptions qu'elle en a. Ce point est relativement important étant donné qu'il déplace l'objectif de cette recherche en ne montrant en fait que les représentations de *débutantes*. Ce qu'elles disent volontiers d'ailleurs, comme le fait Corinne : « Après peut-être qu'on s'habitue, je n'ai pas non plus 25 ans de métier » (l. 74-75).

1. Voir les annexes VI page XII.

CONCLUSIONS PROVISOIRES

Nous appellerons éthique la recherche d'un système de principes destinés à orienter l'action vers l'accès à la plénitude du sens.

Robert Misrahi

Au terme de cette recherche, que pouvons-nous dire des conceptions que se font les quatre enseignantes interrogées sur la séparation qui intervient entre elles et leurs élèves une fois le temps de leur coprésence écoulé ?

Pour tenter de synthétiser ceci, je vais m'appuyer sur un modèle de définition d'une pratique réflexive développé par Perréard Vité (2003) dans le cadre de sa thèse. Ce modèle fait état de cinq *dimensions*. Elles comprennent chacune différentes *facettes* qui peuvent permettre de comprendre, d'appréhender les compétences qui se lovent dans une pratique réflexive¹. Sans prétendre faire un découpage complet et exhaustif des quatre entretiens pour en déceler les parties pouvant être intégrées à ce modèle, je propose d'en utiliser certaines *dimensions* pour clarifier les différentes postures des enseignantes rencontrées.

Ce cadre permet notamment de répondre à la diversité des praticiens rencontrés qui, comme le souligne Perrenoud (1998), réfléchissent à des niveaux et sur des objets différents. Ainsi, il permet à « chaque praticien [de] “briller” par l'une ou l'autre de ses *dimensions* ou *facettes* » (Perréard Vité, 2003, p. 102). Je me permettrai donc d'emprunter les *dimensions* extraites de ce cadre pour sectionner mes propos², sans toutefois les décliner en leurs différentes *facettes* constitutives. Celles-ci sont néanmoins au cœur de la construction de cette conclusion, mais l'inventaire me paraît peu propice à la lecture, d'autant qu'elles ne sont pas toutes représentées. De plus, j'omettrai volontairement la *dimension* « auto-évaluation, régulation » qui n'est pas mise en valeur, me semble-t-il, dans les propos récoltés. En effet, l'ensemble de mes questions ne cherchait pas à mettre en avant l'évolution d'un discours sur une analyse de pratique, mais bien plus à faire une sorte d'état des lieux. Toutefois, dans la proposition de modèle de réflexion qui est décrit à la fin du chapitre sur la pratique réflexive, cette dimension inclut et dépend à mon sens de la franchise du professionnel vis-à-vis de lui-même. Ceci me fait penser que Sandrine ne dit rien ou très peu de choses sur son vécu en lien avec ses émotions, comme si elle mettait autant de distance entre son identité personnelle et son identité professionnelle, qu'entre « la dimension affective [et] la dimension

1. Les définitions des *dimensions* et *facettes* de ce cadre théorique se trouvent en annexe, III page III.

2. Malgré les questions soulevées par l'auteure au sujet notamment de la pertinence de certaines *dimensions*, je n'ai procédé à aucun changement au sein de cette proposition théorique.

scolaire » pour ses élèves (l. 259)¹. Pourtant, c'est elle qui m'a parlé de sa « boîte à souvenirs » dans laquelle se trouvent les lettres qu'elle a reçues de ses anciens élèves...

7.1 Prise en compte de la multiplicité

En reprenant le schéma du triangle didactique dynamique que j'ai proposé à la figure 1.1 page 20 on peut s'apercevoir que les enseignantes appuient leurs réflexions non seulement sur la *situation d'enseignement-apprentissage*, mais aussi sur ce qui ressort du milieu dans lequel cette situation évolue. En effet, lorsqu'elles décrivent un obstacle ou une aide à la séparation, les quatre professionnelles ont tendance à élargir leurs suppositions à un ensemble de facteurs relativement large. C'est ainsi que dans un premier temps nous pouvons voir émerger la prise en compte de l'incertitude liée à l'inconnu que représente la nouveauté pour les enfants qui va les pousser à imaginer des solutions *préventives* afin de présenter aux élèves leur futur environnement.

Dans un second temps, elles tentent de prendre du recul sur la situation en invoquant des critères éthiques, se questionnant sur la pertinence d'un attachement qui n'est envisageable pour aucune d'entre elles. Elles ont toutes tendance à considérer la séparation comme étant un bienfait, tant pour elles que pour les élèves. Toutefois et je l'ai déjà souligné, il est vraisemblable que de nombreux facteurs puissent entretenir un flou autour de cette distanciation, notamment ce qui est du ressort de l'inconscient qui reste très présent dans la relation.

Dans un troisième temps, nous voyons poindre la notion temporelle qui est proposée dans le schéma susmentionné. En effet, par rapport à l'analyse du cas qui lui est soumis, Noémie (l. 20-22) pense qu'un des facteurs pouvant influencer l'attitude des élèves face à Sylvie pourrait être le temps. Les enfants ayant tendance à s'adapter au bout d'un certain temps à leurs nouvelles conditions tout en ayant cette propension, nous l'avons déjà évoqué, à mettre à mal certaines nouveautés, certaines règles, probablement aussi pour se les approprier.

De plus, et pour compléter cette dimension d'une posture réflexive, il est intéressant de noter que les entretiens montrent l'importance du milieu familial de l'enfant dans la réaction qu'il peut avoir face à la séparation. Ainsi, la présence d'un grand frère vient tantôt rassurer (Fabienne, l. 226-230) en mettant en lumière ce qui attend le cadet — notamment lors de discussions en famille — tantôt rajouter une pression sur

1. Sandrine pense en effet que la confiance dans son *métier d'élève* n'a pas d'incidence pour l'élève sur un aspect affectif tel que la séparation. Les deux éléments étant séparés (l.253-260). Personnellement je pense que plus on est en confiance dans ses capacités à répondre aux exigences du degré supérieur, plus ceci participe à diminuer (dans une certaine mesure) l'appréhension face à l'inconnu que cette séparation peut représenter.

l'élève (« puisque le grand frère était passé avant, il fallait qu'il soit à la hauteur » (Corinne, l. 261)). De même, les enseignantes mentionnent l'importance que les parents peuvent avoir à l'approche de la séparation et au moment de la rencontre. Ainsi un parent peut-il regretter un enseignant que son enfant a quitté et transmettre à son enfant cette sensation (Sandrine l. 44-54) ; il est encore possible que le parent soit anxieux quant à l'avenir de son enfant (Fabienne, l. 358-359), entraînant un stress pour l'élève. Enfin, le parent peut aussi rassurer son enfant, en discutant avec lui ou en valorisant l'enseignant (Noémie, l. 264-265).

Quoi qu'il en soit, la position que vont adopter les parents ne semble pas anodine. Certaines enseignantes font notamment allusion au jugement que peuvent porter les parents à leur rencontre, ce qui aura comme tendance à moduler le lien qu'elles vont pouvoir nouer avec les élèves (Corinne, l. 266-273 ; Noémie, l. 263-279). Pour finir, la relation qu'entretiennent les parents avec leurs enfants paraît jouer un rôle dans le lien que ces derniers tissent avec leurs enseignants. À titre d'exemple, Sandrine nous fait remarquer qu'il peut arriver que le lien que tisse l'élève avec l'enseignant compense un lien parental absent (l. 278-280). Nul besoin d'expliquer les éventuelles difficultés que la séparation risque alors de faire naître.

7.2 Incertitude de la situation

La seule mention d'incertitude que j'aie trouvée dans les propos de mes quatre interlocutrices ne repose pas sur les solutions qu'elles envisagent pour favoriser une transition positive à la fin de l'année, ni même sur une prise de position particulière sur le cas proposé. Il semblerait que les incertitudes tiennent avant tout du manque d'expérience — de séparations — qui augmente probablement l'attachement que les enseignantes peuvent avoir avec leurs élèves. Comme Corinne le dit : « Après peut-être qu'on s'habitue, je n'ai pas non plus 25 ans de métier. Je pense que je prendrai de la distance. Est-ce que c'est parce qu'on est, entre guillemets, jeune enseignante qu'on a ces liens plus proches avec les enfants ? » (l. 74-76).

Ainsi, l'enseignant qui a de la bouteille et qui a lâché de nombreuses volées est-il plus *blindé* contre les effets liés à la séparation ? Ce n'est pas certain étant donné justement les enjeux psychologiques qui en découlent.

Les incertitudes que l'on peut voir chez les quatre enseignantes portent donc plutôt sur les sentiments qui les habitent lors de la séparation et leur évolution (anesthésie ?) avec l'expérience. Aucune d'elles ne semble remettre en question leurs représentations de la séparation, ni même ne semble envisager qu'en fin de compte, elles ne savent pas

comment vont se passer les séparations à venir et qu'elles improvisent avec l'espoir de bien faire.

7.3 Planification et adaptation

L'analyse des entretiens montre que les enseignantes interrogées mettent en œuvre une certaine inventivité pour se dégager des liens qu'elles ont eus avec leurs élèves. Les exemples qu'elles tirent de leur pratique montrent qu'elles apportent un soin particulier dans la préparation à cette séparation. Même si, à l'instar de Noémie (l. 301), elles ne se sont peut-être pas franchement posé la question de ce que représentait la séparation pour les élèves et l'implication que celle-ci pouvait avoir non seulement sur les enfants, mais aussi sur elles, toutes possédaient un large panel d'idées en vue de permettre cette transition.

Nous l'avons vu, les conceptions que les enseignantes questionnées ont au sujet de la séparation comportent de nombreux points communs. Le premier est sans doute le fait qu'elles n'ont ni le temps, ni l'impression d'avoir à préparer les élèves pour ce moment qui, de toute façon, est déjà agendé. « On ne trompe personne » nous dit Corinne (l. 288-289). Ainsi, elles ne ressentent pas un besoin impérieux de faire évoluer la situation étant donné que pour elle, la séparation ne comporte que peu de problèmes. De plus, et je l'ai déjà souligné, la préparation à la séparation se fait tout au long de l'année et notamment grâce à l'avancement des contenus scolaires abordés en classe. C'est en tout cas ce qui se dégage des paroles de Corinne : « Je me suis dit que je suis arrivée au terme de mon programme. Après ça... » (l. 161-162). Le second point commun tient au fait qu'elles nous disent toutes que la séparation comporte néanmoins d'importants enjeux émotionnels, notamment à la sortie de l'école primaire, que la séparation est incontournable dans la construction de l'élève, notamment par les nouvelles rencontres qu'elle permet ; qu'il est de ce fait nécessaire de traiter de la question avec les élèves, de chercher à s'appuyer sur différents indices présents pour délier la situation. Toutefois, pour ces enseignantes, la séparation ne peut faire l'objet d'un apprentissage tant pour elles que pour les élèves ; elle est à vivre.

7.4 Ouverture et élargissement de l'horizon

Dans la partie traitant de l'identité, j'ai tenté de mettre en évidence le caractère *viral* que les conceptions individuelles ou celles d'un groupe d'appartenance peuvent avoir les unes par rapport aux autres. En suivant cette idée, on peut voir que les ensei-

gnantes ne font pas vraiment état d'un partage de conceptions personnelles à l'égard de la séparation avec leurs collègues de travail. Peu de discussions semblent animer les différentes salles des maîtres.

Dans cette idée de collaboration ou de décentration que peut apporter le regard d'un autre professionnel, j'ai été très surpris de constater qu'aucune des quatre enseignantes interrogées n'a pris appui sur une tierce personne pour l'aider à résoudre le cas qui leur était proposé. En effet, François disposait d'un collaborateur qui aurait probablement pu participer à temporiser cette transition difficile. Une première hypothèse que je peux formuler est simplement qu'aucune enseignante n'a porté attention à celui-ci, étant donné sa faible présence dans le texte. Une autre hypothèse tiendrait en l'aspect *cellulaire* de la *situation d'enseignement-apprentissage* que nous avons vu au début du chapitre « Un acteur réflexif ». En effet, l'enseignant est, le plus clair de son temps, seul dans la classe avec ses élèves. Il compte probablement sur lui et sa propre expérience pour résoudre la plupart des problèmes qu'il rencontre, ne faisant appel à une référence externe que lorsque ceux-ci le dépassent.

Ceci m'a d'autant plus surpris que lors de l'entretien exploratoire que j'ai pu mener, l'enseignante que j'interrogeais a immédiatement utilisé ce personnage comme pivot pour faire évoluer la situation. Il faut dire que cette enseignante travaille en binôme dans une école bilingue et qu'elle partage donc sa classe à temps plein avec un collègue. Ce qui montre bien les différences possibles existant au sein d'*identités professionnelles* en fonction de ce qui est vécu par les personnes.

7.5 Pour en finir avec la question

À propos des jeux de transferts existant en classe, faut-il en avoir peur, s'en méfier ou au contraire s'en faire un allié ? Même si je considère important d'avoir une pensée qui puisse intégrer des aspects psychanalytiques au sein de la *situation d'enseignement-apprentissage*, je ne prône pas pour autant l'utilisation de la psychanalyse par l'enseignant pour résoudre les problèmes qu'il peut rencontrer avec certains de ses élèves. En effet, je ne suis que trop conscient des dérives que ceci pourrait entraîner en terme de pouvoir pris sur l'autre ou dans une utilisation dans laquelle celui qui la pratique n'est pas, et de loin, formé à supporter la pression que peut représenter un transfert sur soi. Par contre, ceci n'écarte en rien l'idée d'un regard averti sur ce qui se trame en classe afin de tenter d'éviter de se laisser surprendre par des contre-transferts improductifs. Attention toutefois à ne pas entrer dans une logique du *tout transfert* qui reviendrait à « dénier toute validité aux manifestations d'hostilité ou d'amour, se défendre d'être

concerné, impliqué par ces manifestations » (J. Filloux, 1989, p.70), ce qui serait alors tout autant contre-productif dans la relation.

Il est une dernière question que soulève cette recherche. De manière générale, mais surtout dans les derniers entretiens, il apparaît clairement que les élèves les plus enclins à rendre visite à leurs anciennes enseignantes sont les filles. Les garçons sont probablement plus attentifs à soigner leur image de *jeunes mâles* et ne peuvent se permettre vis-à-vis de leurs *copains* de rendre visite à leur maîtresse d'école. C'est en tout cas une supposition que l'on peut faire. Si on accepte cette supposition, on peut aussi se demander ce que les propos d'enseignants masculins auraient à nous montrer comme différences dans l'approche de la séparation. Rencontrent-ils les mêmes types de séparations ? Versent-ils également une larme une fois leurs élèves suffisamment éloignés ?

Pour finir, étant donné que toute réflexion sur l'action élargit le champ des possibles, change les conceptions antérieures, il serait intéressant de questionner les quatre informatrices ayant permis l'écriture de ce mémoire lors de leur prochaine séparation. En quoi les nouvelles représentations — j'aurais tendance à dire : en quoi la réflexion déclenchée — à la suite de notre discussion pourraient changer leur pratique ou la vision qu'elles en ont ?

La vision que j'ai de ma future pratique est que celle-ci sera certainement colorée par les réflexions issues de l'écriture de ce mémoire. Plus je me penche sur la séparation, plus je me questionne sur le lien, plus je me dis que le plus important se situe probablement dans la notion d'implication au sein de la situation et dans la relation. Dans la section « Accueillir sa classe », je parle à un moment de l'investissement nécessaire en début d'année pour construire une relation avec les élèves. Je parle ensuite de l'engagement de certaines enseignantes interrogées et je constate que l'engagement participe à rendre la séparation plus difficile. Plus tard, dans la partie concernant l'enseignant idéal, je questionne la différence de liens qu'établissent Corinne et Fabienne. Fabienne restant lointaine alors qu'il est arrivé à Corinne d'établir des liens très forts avec ses élèves, rendant la séparation plus émotive, tout en disant qu'« on se sépare plus facilement de quelqu'un de moins proche que de quelqu'un de plus proche » (l. 276-277). Est-ce à dire que ceux qui ne construisent que peu de relations affectives avec leurs élèves n'ont pas cette difficulté à se séparer de leurs élèves ? Est-ce à dire qu'il faut faire attention à garder une certaine *distance pédagogique* pour se préserver de séparations douloureuses ? Je ne sais pas...

... Je ne sais pas, parce que nous avons déjà vu que l'enseignant est un repère important pour l'élève, pour l'enfant. Nous avons déjà vu que certains élèves passent plus de temps avec leurs enseignants qu'avec leurs parents. Nous avons déjà vu que pour enseigner il faut pouvoir passer par une étape de séduction qui implique d'entrer en

contact avec l'autre, sinon, c'est peut-être une forme de fascination, d'hypnose tant décrite par Imbert (1996/1997) notamment et qui empêche alors le transfert de se faire. Il est toujours délicat de parler de proximité dans la relation entre adultes et enfants, d'autant plus lorsqu'on est un homme vivant en 2010 et que l'on a pour ambition de devenir enseignant¹. Toutefois, je pense qu'il est important de pouvoir développer une relation qui ne soit pas lointaine, qui puisse accueillir l'autre pour l'accompagner au mieux. Je ne dis pas qu'il faille prendre les enfants sur ses genoux pendant l'accueil, les embrasser à leur arrivée le matin... rien de cela. Je ne l'ai jamais fait et ce n'est en aucun cas dans mon tempérament.

Ce que je défends aujourd'hui ressemble plus à la vision d'un amour pour l'autre, ses différences et sa complexité, dans le respect de sa dignité et de son émotivité. C'est peut-être une des raisons qui rend la séparation plus difficile. C'est peut-être pour cette raison qu'il nous faut redéfinir à chaque fois et pour chacun de nous les conceptions que nous avons du lien en général et du *lien éducatif* en particulier.

1. Vous voyez, je fais comme Corinne en page 44 quand elle hésite à parler de la proximité des liens qu'elle a établis avec ses élèves : je m'excuse d'avance de la possibilité d'être mal compris...

ET MON HISTOIRE DANS TOUT ÇA ?

Partir c'est quitter, mais avec des bagages...

Mireille Cifali

Pour revenir au point de départ, refermer la boucle ouverte par ce mémoire, il me paraît important de tirer quelques leçons sur mon expérience professionnelle à la lumière des réflexions qu'a suscitées l'écriture de cette recherche. Tout d'abord, si le cas extrait de cette situation personnelle a pu être un support à la réflexion, il ne faut pas oublier qu'il est issu d'une situation différente de celles qui sont vécues tant par les enseignants que par les élèves en classe. J'ai déjà soulevé la plus grande liberté de présence et l'aspect ludique qu'une activité extrascolaire contient et qui pourraient augmenter d'autant les liens entre les protagonistes.

Une seconde différence qui est de taille tient au fait que dans cette histoire, ce ne sont pas les élèves qui quittent l'enseignant pour aller vers un autre, mais bien l'enseignant qui s'éloigne. L'histoire de Corinne qui quitte ses élèves pour un congé maternité ou l'histoire de cet élève qui double et donc ne poursuit pas avec son enseignante (Corinne, l. 329-363) peuvent être des exemples de cette trahison qui pourrait être ressentie par les élèves dans pareil cas.

Toutefois, je ne résiste pas à l'envie de faire l'analyse un peu brute de la situation et de reconnaître l'importance de mon attitude dans la création de cette attache. Quitter un emploi après une dizaine d'années n'est pas anodin et il faut de bonnes raisons pour le faire. Les miennes trouvent certainement racine dans une volonté de progression personnelle, mais elles sont aussi liées à ce que je ressentais comme un manque de reconnaissance de la part du comité qui administrait cette école de cirque et qui a proposé la personne qui m'a remplacé. Vous l'aurez compris, ce n'est pas de gaîté de cœur que j'ai cédé ma place, qui plus est, à une personne qui pour diverses raisons était à mes yeux incompétente pour ce type de poste. Ce n'est pas tant que j'aie dénigré cette personne en face des élèves — même si je l'ai certainement fait après quelques mois avec certains des plus âgés —, mais bien plus ma froideur vis-à-vis d'elle et le manque d'entrain que je pouvais manifester face aux enfants lorsque nous parlions de cette transition. Sandrine (l. 72) cherche à être toujours positive, à montrer que chaque enseignant a toujours des qualités. Je ne l'ai pas fait, participant ainsi à la création d'un effet de halo¹ à l'encontre de cette personne. Voilà un point sur lequel il va falloir que je sois vigilant à l'avenir.

1. L'effet de halo correspond à l'influence de tout paramètre à dominante affective sur l'évaluation d'une performance, comme notamment la réputation.

Qu'on ne s'y trompe pas, loin de moi l'idée de me flageller et de porter sur mes épaules l'ensemble des tords dans cette séparation houleuse. Je pense sincèrement que les relations que j'ai eues avec les enfants que j'ai côtoyés ont toujours été très bonnes. Au point que certains n'hésitent pas à me convier à leur mariage encore aujourd'hui.

Quant à ma relation avec le mot *séparation* ? Aujourd'hui, elle se porte bien, merci. Nous verrons ceci la prochaine fois qu'une nouvelle facette d'elle-même pointera son nez...

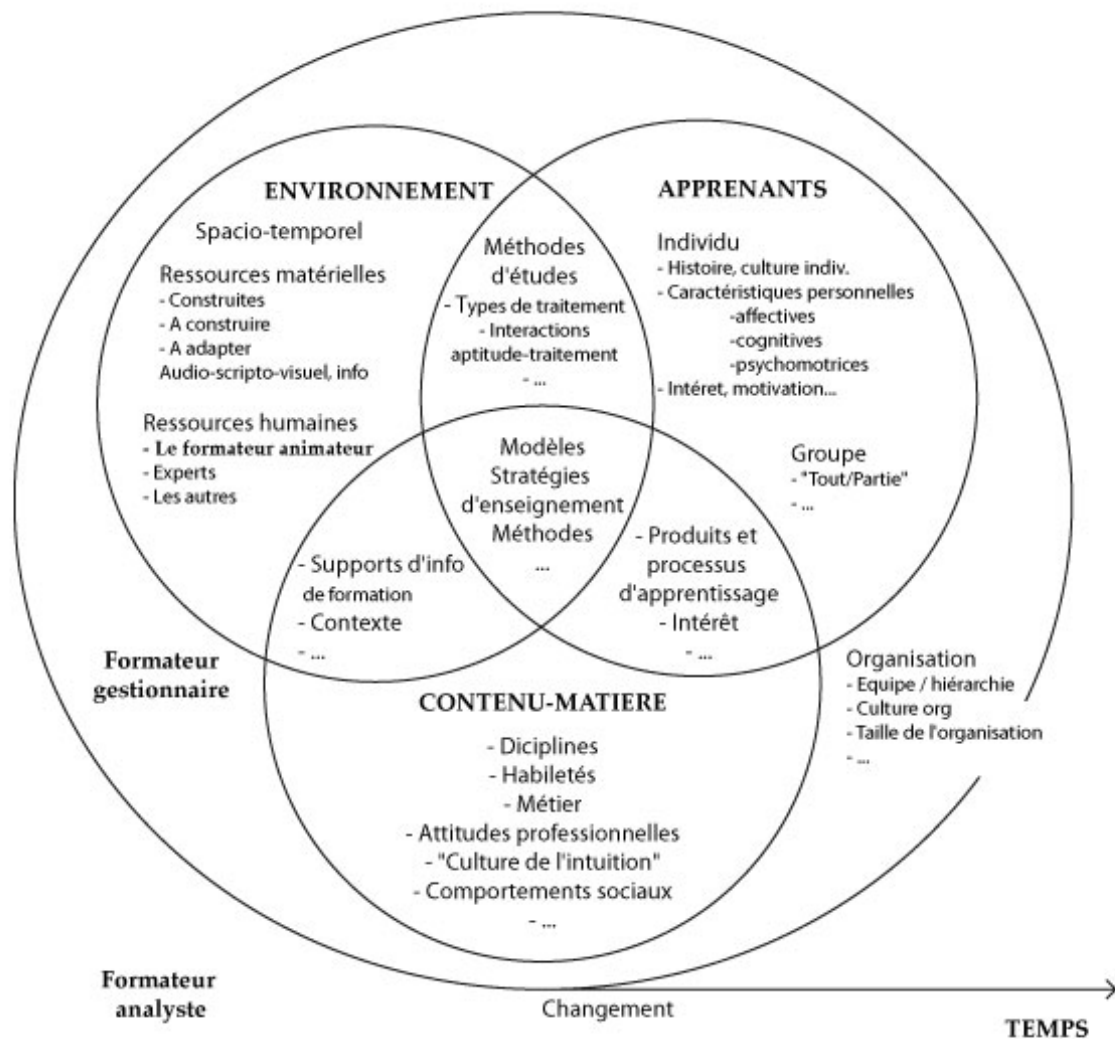
- Aimelet-Perissol, C. (2007, Mar). Liens et ruptures. De la naissance à la vieillesse. *Revue internationale de psychosociologie*, 8(2), 51–69.
- Altet, M. (1994). Les fonctions pédagogique et didactique de l'enseignant. In *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. (p. 3-34). Paris : PUF.
- Anadòn, M. (2006, Oct). La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5–31.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignant et autres métiers de l'interaction humaine*. (J.-M. De Ketele, Ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2008, Mar). Du soin psychique aux enseignants. *Psychopathologie du quotidien de l'enseignant. Cliniques méditerranéenne*, 1(77), 159–176.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Bruckner, P. (1996). *La tentation de l'innocence*. Paris : Librairie générale française.
- Brusset, B. (2005). *Psychanalyse du lien*. Presses Universitaires de France.
- Cifali, M. (1998). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* (3^e éd. corr.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1994)
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1999)
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Paris : INRA.
- Dejours, C. (2005). *Le facteur humain* (4^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1995)
- DIP. (2000, Feb). Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise [Manuel].
- DIP. (2007, Feb). Plan d'études de l'enseignement primaire [Manuel].
- Donnay, J., & Charlier, E. (1990). Des modèles. In *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. (p. 69-118). Bruxelles : De Boeck Université.
- Dubet, F. (1998). Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation. In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), (p. 405-411). Auxerre : Sciences humaines.
- Filloux, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 87(1), 59-75.
- Filloux, J.-C. (2003, Jun). Psychanalyse et éducation : nouveaux repères. *L'Esprit du Temps*, 1(9), 15–26.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (J.-C. Régnier, Trad.). Ramonville-Saint-Agne : Edition érès. (Œuvre originale publiée en 1991)
- Giordan, A., & Vecchi, G. de. (1990). *Les origines du savoir* (2^e éd.). Lausanne : Delachaux et Niestlé. (Œuvre originale publiée en 1987)
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la grounded theory ; pour innover ? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32–50.
- Imbert, F. (1992). Groupe Balint et formation des pédagogues. *Pratiques de formation*(23), pp. 95-109.

- Imbert, F. (1997). *L'inconscient dans la classe* (2^e éd.). Paris : ESF. (Œuvre originale publiée en 1996)
- Jobert, G. (2004, Sep). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (2^e éd. entièrement revue et augmentée , p. 347-363). Paris : Dunod.
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C., & Weck, G. de. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.
- Kpazaï, G. (2004). Les manifestations de la pensée critique dans les pratiques éducatives des enseignantes et enseignants d'éducation physique et à la santé. In R. Pallascio, M.-F. Daniel, & L. Lafortune (Eds.), *Pensée et réflexivité : théories et pratiques* (p. 129-150). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Labbé, J. (s. d.). *La theorie de l'attachement*. Laval.
- Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres*. Le Mesnil-sur-l'Estrée : Le Pommier.
- Leont'ev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité* (G. Dupond, Trad.). Moscou : Ed. du progrès.
- Leutenegger, F. (2008). *Didactique comparée et difficultés scolaires*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Linhart, R. (1981). *L'établi*. Paris : Editions de Minuit.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ndiaye, B. D. (2003). *Étude des conceptions des enseignants du sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel*. Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université catholique de Louvain, Louvain-La Neuve.
- PER. (2008, Jul). Plan d'apprentissage romand [Manuel].
- Perréard Vité, A. (2003). *Réfléchir sur sa pratique : Etudes de cas pour la formation initiale et continue des enseignants*. Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Genève. Consulté le 3 mai 2010, sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/\discretionary{-}{ }{ }{ }1998_31.html
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. van. (2003). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd. entièrement revue et augmentée). Paris : Dunod. (Œuvre originale publiée en 1993)
- Robert, P. (1996). *Le nouveau petit robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouv. éd. remaniée et amplifiée du Petit Robert ; J. Rey-Debove & A. Rey, Eds.). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif* (J. Heynemand & D. Gagnon, Trad.). Montréal : Les éditions Logiques. (Œuvre originale publiée en 1983)
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4^e éd. augmentée). Issy-les-Moulineaux : ESF. (Œuvre originale publiée en 1994)

Annexes

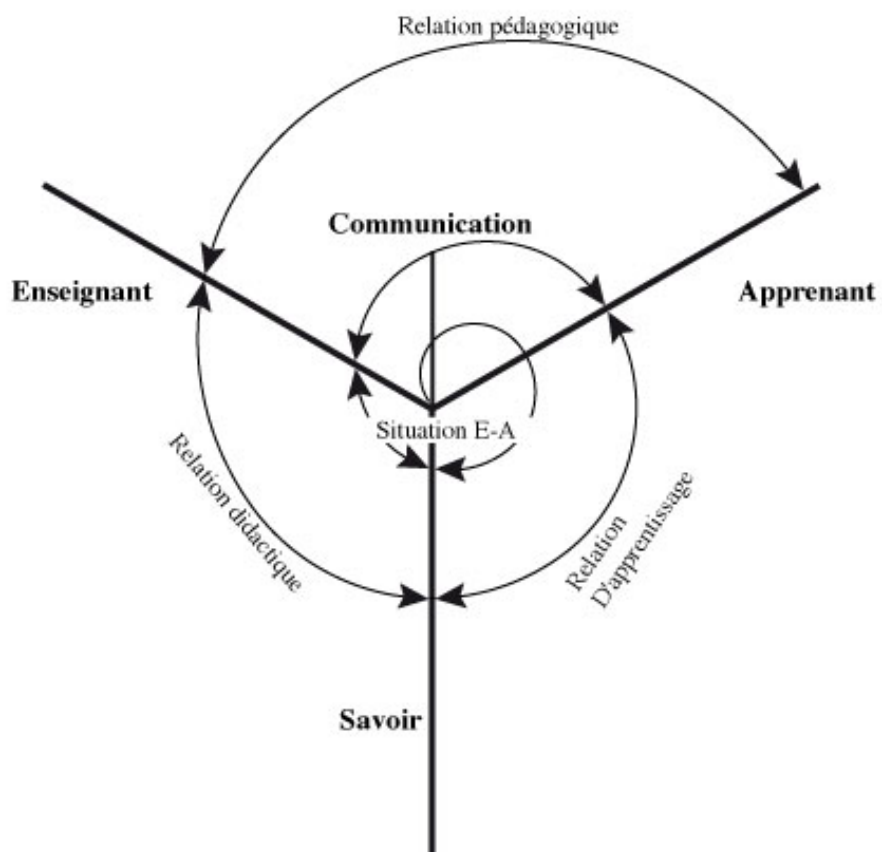
I Modèle META

Figure 1 – Modèle META descripteur des situations d'enseignement-apprentissage (Donnay et Charlier, 1990) cité par Ndiaye (2003)



II Triangle didactique Altet

Figure 2 – Triangle didactique modèle proposé par Altet (1994)



III Dimensions et facettes : Définitions

(Perréard Vité, 2003, pp 352-353)

Dimen- sions	Facettes	Définitions
I. Prise en compte de la multiplicité	1. envisager des perspectives et interprétations multiples d'un phénomène	Une question peut survenir à propos d'un seul objet (enfant, collègue, leçon...) mais n'être en fait que la « pointe d'un iceberg » ; il est donc essentiel de considérer la possibilité d'autres angles de vue, d'autres dimensions. Ce qui semble problématique peut n'être que le détail ou une partie d'un ensemble. Il est aussi possible que le fond du problème soit tout autre que ce qui semble être le cas dans un premier temps.
	2. identifier les enjeux d'une situation pour l'ensemble des acteurs concernés (même s'ils sont contradictoires)	Chacune des perspectives envisagées peut engendrer des conséquences différentes. En fonction d'une même décision, le fait qu'il puisse exister plusieurs perspectives ou interprétations signifie que les différentes parties concernées peuvent réagir de manière parfois diamétralement opposée. Il est donc nécessaire de tenir compte de cette diversité qui peut même entraîner des positions contradictoires.
	3. tenir compte des aspects éthiques et sociaux inhérents à toute situation d'éducation	Toute situation d'éducation renferme une dimension éthique et sociale. Il est donc nécessaire qu'en analysant un phénomène, quel qu'il soit, on tienne compte de la composante sociale sous-jacente, en respectant des limites claires, inhérentes à l'éthique professionnelle des enseignants. Face à un enfant en situation délicate, par exemple, l'enseignant doit pouvoir faire la différence entre ses envies d'agir (parfois même dans le sein de la famille) et ce qu'il est en droit (en devoir) de faire.
	4. tenter de déceler l'ensemble des causes d'un problème, même cachées	Une situation problématique peut avoir des causes apparentes qui laissent à penser que les remèdes seront simples à trouver. En réalité, les causes les plus visibles peuvent en cacher d'autres, plus subtiles, moins décelables, qui <i>a priori</i> peuvent sembler anodines mais qui sont parfois vitales dans la résolution du problème.
II. Prise de conscience de l'incertitude de la situation	5. se rendre compte de la précarité de toute décision (effets pervers, effets inattendus...)	Aucune solution n'est parfaite. Pour de multiples raisons, une décision prise, même avec toutes les précautions requises, peut entraîner des effets inattendus, voire contraires à l'effet espéré, appelant un changement de direction de l'action entreprise. Il est donc nécessaire d'avancer avec précaution, guettant les signes qui peuvent menacer un effet positif escompté.
	6. accepter le fait que toute conclusion est provisoire, sujette à transformation	En lien avec la précarité de toute solution, il faut également être prêt à réaliser qu'une solution, même adéquate dans un premier temps, n'a de validité que pendant un certain temps. Toute conclusion peut donc être appelée à être totalement révisée, à tout moment. Ce qui est vrai à court terme ne l'est pas forcément à moyen ou long terme.
	7. savoir faire une différence entre une opinion et un fait	Dans toute observation d'une situation, quelle que soit sa complexité, il est indispensable de savoir distinguer ce qui relève d'un fait observable (et donc utile à l'analyse en termes d'indices) et ce qui est déjà une interprétation (donc une opinion, qu'elle soit préconçue ou élaborée suite à l'observation en question).
	8. tolérer l'ambiguïté	La multiplicité des solutions possibles, le statut précaire de toute décision, les interprétations diverses, tous ces facteurs contribuent à l'impossibilité de s'en tenir à une position unique et claire. Il est nécessaire de savoir se contenter d'incertitudes dont certaines ne trouveront jamais de solutions. Rien n'est jamais blanc ou noir.
	9. Rechercher et avancer des indices qui confirment <u>et</u> infirment sa position (contre-évidence)	En lien avec l'ambiguïté de toute décision, il est nécessaire de ne pas se laisser séduire par la pertinence de sa propre analyse mais de savoir repérer autant les indices qui prouvent la validité de cette analyse, que ceux qui la contredisent. Il s'agit de contextualiser sa réflexion, de faire un tour complet de la situation en tenant compte à la fois de la complexité et de la multiplicité qui lui sont inhérentes.

Dimen- sions	Facettes	Définitions
III. Planification et adaptation de l'action	10. contextualiser sa réflexion (en lien avec une prise de décision) en utilisant des indices directement en lien avec la situation analysée	Toute analyse de situation doit être « raccrochée » à la réalité observée, sans quoi elle peut facilement devenir une vue de l'esprit, exercice d'abstraction détaché de son point d'origine. En perdant de vue les composantes du contexte, les solutions identifiées perdent leur validité et risquent de ne pas répondre aux besoins décelés.
	11. envisager, planifier et exécuter une action en vue de faire évoluer la situation	L'analyse d'une situation, aussi parfaite soit-elle, n'a aucune validité si elle n'est pas suivie par un passage à l'acte, concrétisation des solutions envisagées. Toute action, après avoir été envisagée, nécessite par ailleurs une planification et une application, sujette elle-même à un processus de régulation.
	12. rechercher la concertation avec d'autres professionnels	Lire seul la réalité engendre un risque de biais important. Il est essentiel de savoir faire appel à d'autres personnes qu'elles soient collègues (titulaires, maîtres d'appui et spécialisés, inspecteur...) ou spécialistes (logopédistes, psychologues ou autre). La concertation avec d'autres professionnels permet d'élargir le cadre d'analyse, de confronter des points de vue différents mais complémentaires. De cette manière, on augmente les chances d'une analyse pertinente et productive. Par ailleurs, d'autres professionnels peuvent être appelés à contribuer au passage à l'acte.
	13. rechercher activement un feedback	Suite à un passage à l'action, il est essentiel de poursuivre l'analyse, dans un esprit de repérage d'indices confortant ou infirmant la pertinence de l'action. C'est ce feedback qui va permettre une régulation de l'action en fonction des besoins.
	14. ajuster son action en fonction des circonstances	Toute décision d'action est soumise à une nouvelle analyse et peut amener à une révision partielle voire totale de son contenu. La dimension contextuelle reste essentielle à tout moment.
IV. Ouverture, élargissement de l'horizon	15. faire référence à d'autres points de vue (personnes, idées, événements...)	Que ce soit dans l'analyse de la situation, dans la collaboration autour des solutions, ou à toute autre occasion, il est nécessaire de ne pas se référer à sa seule expérience, mais de chercher à confronter ses idées à d'autres points de vue. Cette attitude de décentration peut permettre, entre autre, d'envisager des enjeux et/ou perspectives et interprétations différentes.
	16. faire référence à des concepts théoriques qui « éclairent » la situation	En plus des références que l'on peut faire à d'autres points de vue (voir ci-dessus), il est nécessaire aussi de savoir identifier dans quelle mesure certaines théories peuvent contribuer à étayer une analyse ou une décision. Une fois établis, ces liens peuvent permettre non seulement une meilleure argumentation, mais ouvrir d'autres horizons, jusque-là restés dans l'obscurité.
V. Auto-évaluation, régulation	17. illustrer ses idées, décisions, par des exemples	L'illustration des décisions prises permet de confirmer la dimension concrète et réaliste de l'action envisagée. Les exemples permettent de contempler la faisabilité des solutions dans le contexte auquel elles s'appliquent. En permettant une confrontation de ses idées ou décisions avec le réel, l'exemplification contribue à l'auto-évaluation.
	18. être capable d'un métadiscours (parler de l'évolution de sa propre pensée)	L'explicitation de la logique de son propre fonctionnement, de l'enchaînement de ses idées, des actions entreprises, permet à la fois de conforter ou d'infirmar sa position, mais aussi de pouvoir la justifier. A un niveau plus personnel, cela peut contribuer à la construction, voire l'acquisition de processus qui pourront être appelés à fonctionner dans d'autres situations semblables.
	19. être capable d'analyse critique de ses propres idées,	Savoir auto-évaluer ses propres idées et décisions est un facteur important. La recherche de feedbacks, la tolérance de l'ambiguïté, sont des éléments qui contribuent à l'élaboration de ce processus d'analyse critique de son fonctionnement.
	20. savoir reconnaître les limitations de sa réflexion, éviter la surgénéralisation	Quel que soit le succès de sa réflexion, il faut savoir en reconnaître les limites, afin de ne pas vouloir généraliser un constat ou une solution à toute situation approuvée. Il est nécessaire de considérer l'unicité de toute situation, même si parfois on peut trouver des similitudes qui appellent un rapprochement apparemment évident.

IV Le cas de François

Il y a 3 ans, François a quitté un emploi comme entraîneur responsable dans une école de cirque qu'il a dirigée pendant pratiquement 10 ans. Auparavant, François avait déjà interrompu son contrat à deux reprises pendant une, puis deux années, mais cet arrêt était le dernier. François a obtenu son poste il y a 13 ans, en même temps que Jean, son collègue. Jean a été présent auprès des élèves pendant ces 13 années, y compris pendant les absences de François. Il ne désirait pas d'un poste à responsabilités et prendra sa retraite en 2009. Des 100 enfants et adolescents (entre 4 et 17 ans) qui suivaient les entraînements donnés par François et son collaborateur, nombreux étaient ceux qui revenaient chaque année depuis trois, quatre ou cinq ans. Les plus anciens avaient même débuté à l'arrivée de François, 13 ans auparavant. Quatre mois avant que François ne quitte son poste, les enfants et les parents avaient tous été avertis de sa décision et deux de ces quatre mois avaient été passés à chercher un(e) remplaçant(e). C'est pendant la préparation des spectacles de fin d'année que François a présenté Sylvie aux élèves. Elle est intéressée à lui succéder. Les choses n'ont été définitives que pendant la période des spectacles. Ces mêmes spectacles qui allaient voir le départ de François.

Derniers spectacles, dernière représentation. Une soirée pour se dire au revoir juste avant les vacances estivales.

Pendant l'automne qui suit, François rencontre à plusieurs reprises l'un ou l'autre de ses anciens élèves au hasard de promenades ou autres moments de shopping. Le discours est à chaque fois identique : « Pourquoi t'es parti ? L'autre on l'aime pas ! Quand est-ce que tu reviens ? ». Au fil des discussions, il apprend qu'en général les élèves mènent la vie dure à la personne qui a pris son poste. « Tu sais, avec François on faisait comme ça. » « François il ne faisait pas ça comme ça. » « Si François était là, il... ». À tel point que Sylvie entre parfois dans de sombres colères. Elle interdit très rapidement aux enfants de tous âges de prononcer le prénom de François en sa présence. Jean, imperturbable, donne ses cours sans se soucier de l'ambiance. C'est d'ailleurs grâce à sa présence que nombre des plus anciens élèves restent au sein de l'école.

Depuis son départ, François va chaque année voir les spectacles de fin d'année. Chacune de ses visites provoque les mêmes rassemblements euphoriques pendant lesquels il redevient *la* référence, chacun voulant son avis : « Qu'est-ce que tu penses de ce que j'ai fait ? Qu'est-ce que je peux améliorer ? » « Comment est-ce qu'on fait ça ? ». Même des élèves inconnus de lui veulent connaître son avis, connaissent son nom, qui il est et ce qu'il représente pour les autres. Afin de ne pas perturber l'échauffement et la préparation du spectacle, François s'arrange pour arriver au dernier moment, sans quoi il lui faudrait reprendre les enfants en leur demandant d'aller se préparer et d'écouter leur entraîneuse. Et toujours cette même question : « Quand est-ce que tu reprends le cirque ? ».

V Canevas de l'entretien

1.) Quelles sont vos réactions à la lecture de cette histoire ? Qu'est-ce que ce cas évoque pour vous ? Pourquoi ?

a. Comment comprenez-vous les réactions des différents personnages de cette histoire et quels conseils auriez-vous pu donner en vue de préparer cette transition ?

i. à François ?

ii. à Sylvie ?

iii. aux élèves ?

De manière générale, ramener la personne à son vécu, faire préciser les situations et les actions auxquelles elle fait allusion.

b. *En cas de besoin*

i. J'ai bien entendu les conseils que vous venez de me dire, mais pouvez-vous m'en dire plus sur les raisons qui font que vous avez de tels conseils. *Sous-entendu : sont-ce des raisons personnelles (affectives) ou des raisons professionnelles (éthiques), un problème vécu ou relaté.*

ii. Comment pensez-vous que les élèves vivent ce moment de la fin de l'année ?

iii. Avez-vous rencontré des ruptures difficiles pour des élèves ? Comment est-ce que cela c'est manifesté ?

iv. Qu'avez-vous fait pour délier la situation ?

v. Que faites-vous aujourd'hui pour éviter ceci ?

vi. Selon vous, quelles peuvent être les raisons des difficultés rencontrées ?

2.) J'ai entendu des enseignants dire « Cette volée-là, pas de problème, ils étaient prêts ! »

a. Ça veut dire quoi selon vous être prêt ?

b. Comment voit-on qu'un élève est prêt ?

Relance possible : Pour une enseignante, elle les regardait à la récréation après différents décroissements dans les degrés supérieurs. Si les plus petits jouaient avec les plus grands, elle considérait qu'ils étaient prêts.

3.) Parmi les éléments que je vais vous citer, je vous demande de me dire s'ils ont, au niveau de l'enfant, une importance dans la notion de séparation. Vous pouvez, de manière brève, m'en préciser les raisons.

a. L'âge.

b. Le degré scolaire.

c. Le niveau de maturité scolaire (rapport au contrat pédagogique, confiance dans son métier d'élève).

d. Le niveau de maturité émotive (autonomie et estime de soi).

- e. Le niveau socio-économique.
 - f. La position dans la fratrie.
 - g. La relation que l'enfant entretient avec ses parents.
 - h. La relation que l'enseignant entretient avec les parents de l'enfant.
- 4.) Au fait, cela fait un moment qu'on discute de séparation mais, selon vous, faut-il préparer les élèves en vue de ce moment ou non ?
- a. *Enchaîner sans laisser le temps de répondre*
Parce qu'en fait, le système scolaire genevois est ce qu'il est et l'ensemble de la population sait que les élèves changent d'enseignant toutes les années voir tous les deux ans. Ce n'est pas comme dans certaines pédagogies - Montessori, Steiner - où les élèves sont suivis sur trois ans voir la totalité de leur scolarité par le même enseignant. Donc, tout le monde est au courant de cette séparation et au fond je me dis qu'il ne sert à rien de réfléchir sur ce qui est une évidence pour les élèves et les enseignants.
- 5.) Est-ce que vous pensez que les multiples séparations vécues par l'enfant à l'école peuvent avoir un impact sur son développement.
- a. À court terme - soit pendant les vacances, à la rentrée suivante.
 - b. À long terme - soit à un niveau socio-émotionnel.
- 6.) En sortant de vos études, étiez-vous prêt à rencontrer les élèves et vous en séparer ? Pensez-vous qu'il soit nécessaire de bénéficier d'une formation en vue de préparer les étudiants ?
- 7.) Est-ce que vous échangez avec vos collègues, professionnels ou autres à ce sujet ? Est-ce un sujet dont on parle en salle des maîtres ?
- 8.) Avez-vous encore des contacts avec certains de vos anciens élèves ?
- 9.) Faire remplir le questionnaire à choix multiples avant d'aborder la dernière question.
- Une dernière question : à quel moment vous sentez-vous prêt(e) à accueillir une nouvelle classe, vos futurs élèves ?

En cas de besoin, j'utiliserais les questions ci-dessous qui peuvent me permettre de compléter le panorama qui se dessine avec les questions ci-dessus.

1. Pendant un de mes stages -septembre-octobre-, j'ai pu observer des élèves de 2^e enfantine qui dessinaient pour l'enseignante qu'elles avaient eue l'an dernier. Cette enseignante, touchée, leur donnait un petit chocolat ou un bonbon. En observant les enfants pendant qu'ils dessinaient, (parce qu'il faut savoir que je les ai vus dessiner 5 ou 6 fois pour cette enseignante) j'ai souvent entendu : « c'était trop bien dans sa classe ! », « elle était trop gentille ! », « on l'aime bien ! ».
- a. Qu'est ce que vous pensez de ceci ?

- b. Avez-vous vécu quelque chose de similaire ?
 - c. Qu'avez-vous fait ?
 - d. Que feriez-vous aujourd'hui ?
2. Vous est-il arrivé d'avoir des regrets concernant une volée particulière et ainsi avoir de la difficulté à les quitter et à amorcer l'année suivante ?
- a. Comment ceci s'est-il manifesté ?
 - b. Qu'avez-vous fait ?

Figure 3 – Schématisation des questions page 1

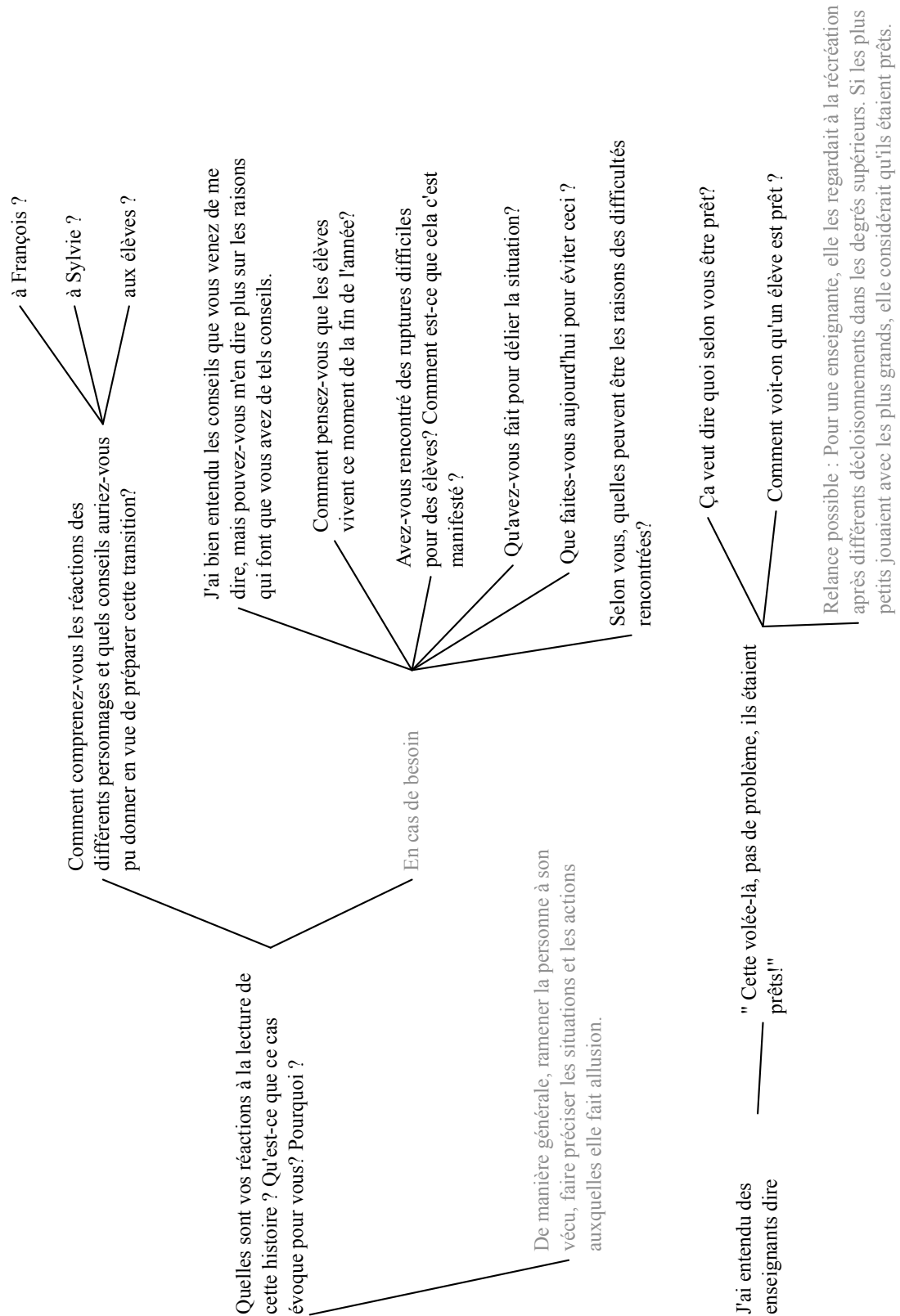


Figure 4 – Schématisation des questions page 2

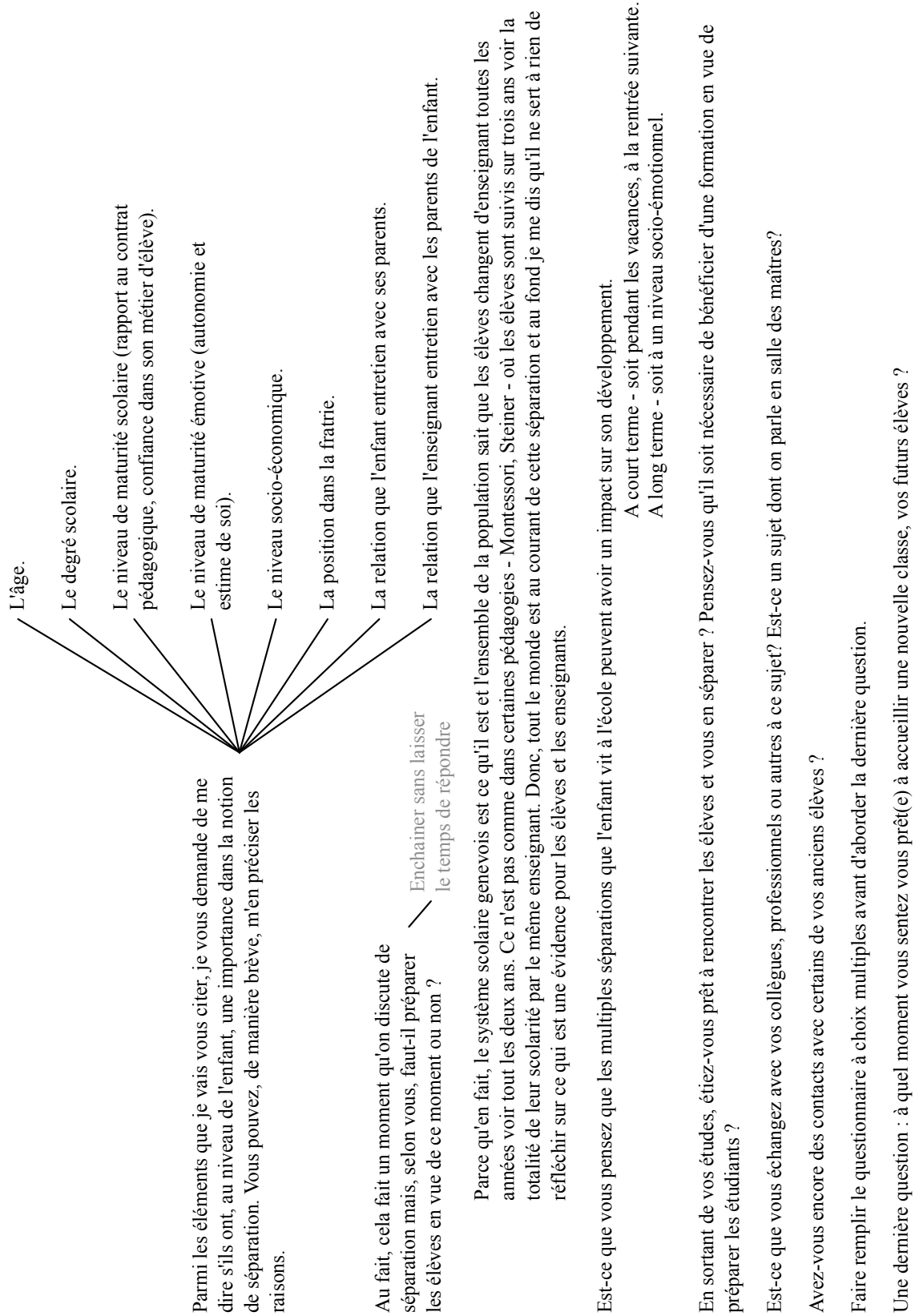
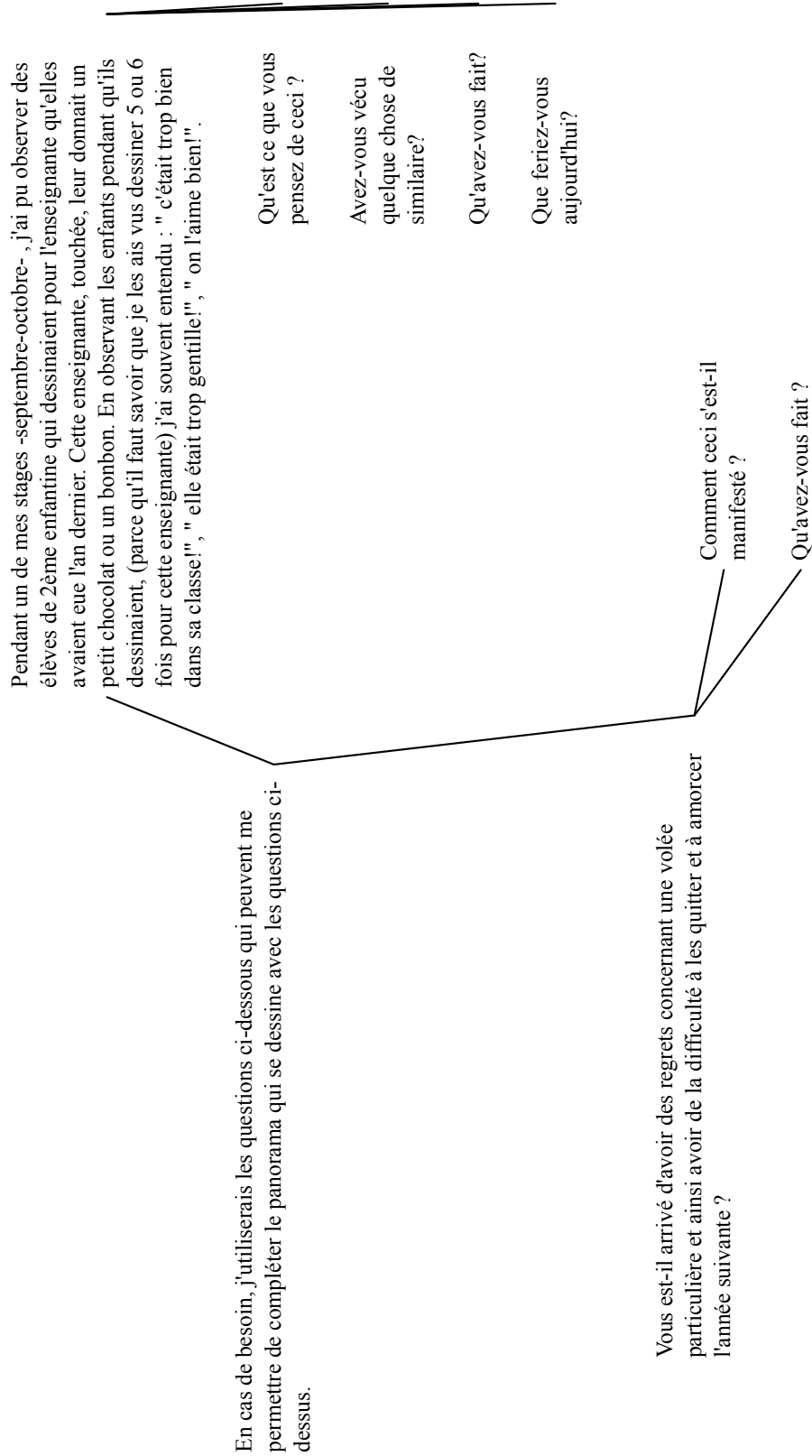


Figure 5 – Schématisation des questions page 3



VI Questions à choix multiples

La séparation c'est...				
Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	
				Un mauvais moment à passer, ça passera.
				Une perte de repères pour l'élève.
				Le moyen de montrer à travers le travail de mes élèves la qualité de mon enseignement au collègue qui aura ma classe l'année prochaine.
				Inscrit dans mon contrat de travail.
				Affreux, j'ai passé une ou deux années superbes, j'aurais aimé continuer avec ces élèves, c'est pourquoi j'ai prévu de partir en course d'école avec leur nouvelle enseignante.
				Quelque chose dont je ne me suis jamais soucié.
				Être soulagé de ne plus avoir à travailler avec certains élèves.
				Un sentiment d'abandon.
				Des élèves qui vont me manquer.
				Source de stress pour moi, en fonction de l'enseignant(e) que les élèves auront en septembre.
				Un passage qui autorise l'élève à aller de l'avant.
				Le lot de toute relation, on ne va pas en faire un drame.

VII Analyse des questions à choix multiples

La séparation c'est...				
Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	
1		1	2	Un mauvais moment à passer, ça passera.
1	3			Une perte de repères pour l'élève.
3			1	Le moyen de montrer à travers le travail de mes élèves la qualité de mon enseignement au collègue qui aura ma classe l'année prochaine.
4				Inscrit dans mon contrat de travail.
			4	Affreux, j'ai passé une ou deux années superbes, j'aurais aimé continuer avec ces élèves, c'est pourquoi j'ai prévu de partir en course d'école avec leur nouvelle enseignante.
	1	1	2	Quelque chose dont je ne me suis jamais soucié.
	3		1	Être soulagé de ne plus avoir à travailler avec certains élèves.
	2		2	Un sentiment d'abandon.
2			2	Des élèves qui vont me manquer.
	2		2	Source de stress pour moi, en fonction de l'enseignant(e) que les élèves auront en septembre.
4				Un passage qui autorise l'élève à aller de l'avant.
3		1		Le lot de toute relation, on ne va pas en faire un drame.

Réponses au questionnaire : Fabienne

La séparation c'est...				
Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	
×				Un mauvais moment à passer, ça passera.
	×			Une perte de repères pour l'élève.
×				Le moyen de montrer à travers le travail de mes élèves la qualité de mon enseignement au collègue qui aura ma classe l'année prochaine.
×				Inscrit dans mon contrat de travail.
			×	Affreux, j'ai passé une ou deux années superbes, j'aurais aimé continuer avec ces élèves, c'est pourquoi j'ai prévu de partir en course d'école avec leur nouvelle enseignante.
			×	Quelque chose dont je ne me suis jamais soucié.
	×			Être soulagé de ne plus avoir à travailler avec certains élèves.
			×	Un sentiment d'abandon.
×				Des élèves qui vont me manquer.
			×	Source de stress pour moi, en fonction de l'enseignant(e) que les élèves auront en septembre.
×				Un passage qui autorise l'élève à aller de l'avant.
		×		Le lot de toute relation, on ne va pas en faire un drame.

Réponses au questionnaire Sandrine

La séparation c'est...				
Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	
			×	Un mauvais moment à passer, ça passera.
×				Une perte de repères pour l'élève.
			×	Le moyen de montrer à travers le travail de mes élèves la qualité de mon enseignement au collègue qui aura ma classe l'année prochaine.
×				Inscrit dans mon contrat de travail.
			×	Affreux, j'ai passé une ou deux années superbes, j'aurais aimé continuer avec ces élèves, c'est pourquoi j'ai prévu de partir en course d'école avec leur nouvelle enseignante.
		×		Quelque chose dont je ne me suis jamais soucié.
			×	Être soulagé de ne plus avoir à travailler avec certains élèves.
			×	Un sentiment d'abandon.
			×	Des élèves qui vont me manquer.
			×	Source de stress pour moi, en fonction de l'enseignant(e) que les élèves auront en septembre.
×				Un passage qui autorise l'élève à aller de l'avant.
×				Le lot de toute relation, on ne va pas en faire un drame.

Réponses au questionnaire Corinne

La séparation c'est...				
Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	
			×	Un mauvais moment à passer, ça passera.
	×			Une perte de repères pour l'élève.
	×			Le moyen de montrer à travers le travail de mes élèves la qualité de mon enseignement au collègue qui aura ma classe l'année prochaine.
×				Inscrit dans mon contrat de travail.
			×	Affreux, j'ai passé une ou deux années superbes, j'aurais aimé continuer avec ces élèves, c'est pourquoi j'ai prévu de partir en course d'école avec leur nouvelle enseignante.
			×	Quelque chose dont je ne me suis jamais soucié.
	×			Être soulagé de ne plus avoir à travailler avec certains élèves.
	×			Un sentiment d'abandon.
			×	Des élèves qui vont me manquer.
	×			Source de stress pour moi, en fonction de l'enseignant(e) que les élèves auront en septembre.
×				Un passage qui autorise l'élève à aller de l'avant.
×				Le lot de toute relation, on ne va pas en faire un drame.

Réponses au questionnaire Noémie

La séparation c'est...				
Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	
		×		Un mauvais moment à passer, ça passera.
	×			Une perte de repères pour l'élève.
×				Le moyen de montrer à travers le travail de mes élèves la qualité de mon enseignement au collègue qui aura ma classe l'année prochaine.
×				Inscrit dans mon contrat de travail.
			×	Affreux, j'ai passé une ou deux années superbes, j'aurais aimé continuer avec ces élèves, c'est pourquoi j'ai prévu de partir en course d'école avec leur nouvelle enseignante.
	×			Quelque chose dont je ne me suis jamais soucié.
	×			Être soulagé de ne plus avoir à travailler avec certains élèves.
	×			Un sentiment d'abandon.
×				Des élèves qui vont me manquer.
	×			Source de stress pour moi, en fonction de l'enseignant(e) que les élèves auront en septembre.
×				Un passage qui autorise l'élève à aller de l'avant.
×				Le lot de toute relation, on ne va pas en faire un drame.

VIII Entretien de Fabienne

1 *Aujourd'hui, nous sommes le 30 mars 201. Merci tout d'abord d'avoir accepté de vous prêter au*
2 *jeu de l'interview. Pour commencer, je vous propose un peu de lecture,...*¹

3 Chouette...

4 ... de me lire ceci et nous en parlerons ensemble.

5 D'accord, je lis à haute voix ou je lis dans ma tête ?

6 Vous pouvez lire pour vous.

7 Quelles sont vos réactions à la lecture de ce texte ?

8 Disons... je comprends tout à fait les réactions des anciens élèves qui sont donc assez fixés
9 sur le personnage de François, qui avait instauré une relation très... peut-être pas fusionnelle,
10 mais très ancrée avec ses anciens élèves. Et la réaction également de sa remplaçante, celle qui
11 a repris la succession de sa classe, je la comprends aussi, mais je la trouve trop extrême. En
12 fait, le fait qu'elle interdise carrément de prononcer le prénom de François... je trouve qu'il
13 y a deux extrêmes. D'un côté une relation trop fusionnelle et de l'autre côté la réaction de
14 la remplaçante qui est trop stricte. Donc, presque trouver un juste milieu entre les deux. Ça
15 suscite quand même pas mal d'interrogations par rapport à la relation qu'on a avec ces enfants.
16 C'est clair qu'on est une référence pour eux, en tout cas pendant deux ans. Donc, je vois tout
17 à fait le scénario. Ça m'est arrivé l'année passée. J'étais en congé maternité les quatre premiers
18 mois de la cinquième année et quand je suis revenu, pour eux, c'était évident que j'étais la
19 maîtresse et que la personne d'avant était ma remplaçante. Et certains ont mené la vie dure à
20 cette remplaçante pendant quatre mois. Tout en sachant qu'après c'était avec moi et qu'avec
21 moi ils allaient se tenir à carreau. Donc, ils ont quand même pas mal joué là-dessus et quand
22 moi j'ai repris les rênes, en janvier 2009, j'ai eu pas mal d'échos : « avec P... », qui était ma
23 remplaçante, « ... on faisait comme ça », j'écoutais, je leur disais qu'effectivement avec elle
24 c'était comme ça et que moi je fonctionne d'une autre manière, donc on va essayer de trouver
25 un juste milieu et de s'adapter. Ça c'est bien passé. J'ai eu deux ou trois fois : « c'était comme
26 ça avec... c'était comme ci avec... ». C'était pas pour autant que j'ai demandé qu'on arrête
27 de dire le nom de P, mais j'ai dit : « voilà c'était comme ça, chaque personne a sa manière de
28 fonctionner » et donc je suis arrivée à ce que je voulais, une transition en douceur, pas aussi
29 abrupte que celle qui est dans votre texte. Voilà ce que ça suscite aussi comme... mais bon je
30 ne pense pas non plus auprès de mes élèves. En tout cas, même s'ils viennent me voir une ou
31 deux années après... d'avoir ce genre de réaction. Je ne pense pas.

32 D'accord.

33 Là, c'est vraiment très extrême, c'est très extrême comme situation je trouve.

34 Dans le cadre scolaire, ce serait difficile.

35 Oui. Bon, on peut s'impliquer auprès des enfants de différentes manières, mais il ne me
36 semble pas que je m'implique autant que ça. Il ne me semble pas que se soit décrit comment
37 il gérait les enfants, les adolescents... mais moi j'essaie de rester très, très en dehors de leur
38 vie affective, familiale. Même si j'ai deux trois éléments pour bien comprendre leur fonction-
39 nement en classe. Ils me disent ce qu'ils ont envie de me dire, ils savent très bien que ça reste

1. Pour des questions de lisibilité, les interventions de l'interviewer seront écrites en *italique* dans toutes les retranscriptions.

40 dans la classe et que cela ne va pas être répété ailleurs. Donc, ils savent qu'ils peuvent avoir
 41 confiance en moi. Tout comme moi, des fois ils me posent des questions sur ma vie privée et je
 42 leur réponds dans la mesure du possible. Des choses que je peux dire, des choses pas. Donc il
 43 y a quand même des échanges qui se font, mais quand je les quitte, ils viennent me voir avec
 44 plaisir un ou deux ans après, mais ce n'est pas plus que ça. On reste une enseignante, on n'est
 45 pas la copine. Donc, on garde certaines barrières, ce qui permet aussi de se quitter avec une
 46 certaine distance. On ne dit pas : « voilà, on a passé deux ans ensemble, ça va être difficile,
 47 c'est normal ». Là, la plupart vont penser aussi qu'ils sont en sixième année, donc c'est une
 48 transition encore plus difficile, parce que d'un référent ils vont en avoir parfois huit ou neuf,
 49 ça dépend du nombre d'enseignants qu'ils auront. Donc c'est un autre cadre, il y a beaucoup
 50 de changements qui se font. J'essaie déjà de les habituer un peu à ça en étant vraiment très
 51 distante, par rapport à eux. Par contre des élèves de quatrième année, là je suis un peu plus
 52 maternelle. Tandis qu'avec des cinq-six, je mettrais une distance un peu plus importante. Tout
 53 en restant la référence, ils savent qu'ils peuvent venir me parler, mais j'ai quand même une
 54 certaine distance.

55 *J'aurais presque envie de vous demander comment est-ce que vous mettez une distance.*

56 C'est difficile à expliquer. Je suis un peu moins vers eux, un peu moins protectrice. Bon,
 57 s'il y a un problème, c'est clair que le côté maternel ressort un peu, mais... dans le langage
 58 aussi j'essaie de les responsabiliser un peu plus, de leur parler un peu plus comme à des futurs
 59 adultes, donc des prés-adolescents. Donc, le langage change, le comportement change. Com-
 60 ment, je ne peux pas vous expliquer. Ça se fait naturellement. C'est la seule différence que je
 61 remarque en tout cas dans ma manière d'être avec les cinq-six ou les trois-quatre. C'est deux
 62 manières différentes de fonctionner. Autant je suis stricte avec les uns et les autres, mais je suis
 63 encore plus stricte avec les cinq-six.

64 *Pour revenir à notre histoire, est-ce que vous pourriez donner des conseils à chacun des person-
 65 nages de l'histoire ?*

66 Alors. Pour François, là, ce qu'il fait c'est qu'il revient chaque année pour les spectacles,
 67 ce que je trouve très bien, finalement de ne venir qu'à la fin, de ne pas voir la préparation,
 68 l'échauffement, je trouve ça très très bien. Donc il aurait presque dû commencer par venir
 69 directement à la fin. Voir le spectacle, ne pas venir voir les échauffements, et éventuellement
 70 après, de répondre à leurs questions par la suite. Mais, d'éviter de les déconcentrer avant le
 71 spectacle, de les perturber par son retour. Le fait qu'il revienne chaque année, je trouve ça
 72 bien, parce que ça montre que même s'il est parti, il a quand même une petite attache avec
 73 l'école du cirque, je trouve ça bien aussi pour les enfants qui font cette école-là. Ça leur rappelle
 74 aussi un repère d'avant, ça montre aussi que même s'il est parti, il s'intéresse encore à eux. À
 75 Sylvie, ce que je lui conseillerais... bon déjà, elle va dans les extrêmes, comme je vous ai dit de
 76 leur demander d'arrêter de dire son nom... L'idée ce serai de faire ça : « oui, avec Christophe
 77 c'était comme ça, maintenant avec moi... c'est... ». Amener tout ça avec douceur et non pas du
 78 jour au lendemain *clac* « c'est comme ça parce que maintenant c'est moi qui suis là, qui tiens les
 79 rênes, donc c'est comme ça et pas autrement. » D'arriver avec un dialogue pour essayer d'entrer
 80 dans une transition entre les deux personnes. C'est le conseil en tout cas que je lui donnerais.

81 *Et qu'est-ce qui aurait pu être fait en amont ? Pour l'un et l'autre ?*

82 Déjà, dans le texte c'est marqué qu'elle est venue avant la préparation du spectacle comme
 83 ça les enfants ont pu voir les deux personnes...

84 *Oui, pendant la préparation.*

85 Donc, elle a quand même passé... il a annoncé quatre mois avant qu'il quittait, et les en-
 86 fants, les parents... (Elle relit une partie du texte). Donc, ça veut dire que la remplaçante est
 87 venue très très tard en fait ?

88 *Oui.*

89 Donc qu'est-ce qui aurait pu être fait de mieux que ça ?

90 *Qu'aurait pu faire François par exemple pendant ces quatre mois-là ?*

91 C'est un peu difficile de préparer le départ étant donné qu'il ne savait pas encore qui allait
92 reprendre la suite. Donc, c'est difficile ça. À moins d'expliquer aux enfants, « voilà, donc moi
93 je ne serai plus là, il y aura quelqu'un qui me succédera, il faudra vous adapter. » Enfin, avoir
94 peut-être un discours. Ce n'est... tant qu'il n'y a pas une personne physique qui est là pour
95 expliquer aussi : « voilà cette personne-là, c'est elle qui sera avec vous pour la suite. » C'est
96 difficile de faire le passage je trouve tant qu'il n'y a pas... que les enfants n'ont pas l'image
97 d'une personne. Donc là, de faire mieux que ça, je ne vois pas comment il aurait pu faire, ce
98 qu'il aurait pu faire de différent pour préparer son départ... Je ne vois pas.

99 *Est-ce que vous, vous avez déjà rencontré des situations de rupture difficile ?*

100 Avec des élèves ?

101 *Oui.*

102 Peut-être pas difficile... je sais que quand j'ai récupéré ma classe actuelle en cinquième...
103 en troisième année, ils étaient dans la classe d'un de mes collègues et en quatrième année
104 ils ont été séparés en deux groupes pour des raisons d'effectifs et donc en cinquième ils se
105 sont retrouvés. Donc, ils étaient déjà tous contents de se retrouver, mais j'ai beaucoup entendu
106 pendant toute la cinquième, moins maintenant, des comparatifs avec le collègue qu'ils ont eu
107 en troisième primaire. Donc, mon collègue de troisième était très, je ne veux pas dire jusqu'à un
108 dieu, mais tout passait par : « Ah, parce qu'avec M. c'était comme ça... », « oui avec M. c'était
109 comme ça, mais avec moi, c'est autrement ». Donc il y a eu beaucoup de comparaison au début
110 parce qu'apparemment c'était leur prof et qu'ils l'adoraient. Je peux tout à fait comprendre. J'ai
111 donc respecté ça, « effectivement c'est un prof super extraordinaire, il a sa méthode à lui, mais
112 malheureusement enfin peut-être malheureusement pour vous, moi c'est autrement. Donc, on
113 ne peut pas toujours fonctionner avec un seul modèle. » J'écoute tout à fait ce qu'ils me disent,
114 mais là comme... c'était comme ça, j'ai fait : « OK avec moi c'est différent. » donc je n'ai pas
115 non plus dit : « voilà vous n'avez plus le droit de dire son nom en classe ». J'accepte... d'un
116 côté, ça m'a fait plaisir d'entendre ça, car au moins, ils auront un élément marquant de l'école
117 primaire et je continue mon travail comme d'habitude, donc ça ne me gêne pas plus que ça.
118 Mais je vois que pour eux c'était... le fait qu'ils ne l'aient pas eu en quatrième, le fait que ça a
119 coupé, ça a été un peu douloureux pour eux. Maintenant vis-à-vis de moi, une autre séparation
120 douloureuse... ça a été la première fois que j'avais des sixièmes et qu'ils sont partis au cycle.
121 La moitié de la classe, je les avais déjà depuis trois ans ; donc en quatre, cinq et six et l'autre
122 seulement cinq-six. Et c'est clair que passer trois ans avec une volée, c'est des liens qui se créent.
123 On ne peut pas empêcher. On a fait des camps, on a fait plein de trucs super ensemble, donc
124 on s'était bien rapproché. Même avec ceux qui avaient rejoint après en cinquième et sixième,
125 ça c'est aussi très bien passé, on a passé de super moments. C'était ma première volée, du coup
126 c'est resté... la fin de l'année a été très douloureuse pour moi. Ce n'est pas que je l'ai mal
127 vécue, mais pendant une ou deux semaines, j'étais quand même un peu mélancolique. Même
128 à la rentrée d'après elle, je me disais : « quand même, l'année passée avec les sixièmes, c'était
129 différent, il y avait une autre ambiance ». Donc je voulais quand même comparer mes élèves
130 du moment avec ceux que j'avais avant. Je comparais tout le temps. Bon, après je me suis dit :
131 « arrête maintenant, arrête de comparer, c'est quand même pas grave ». Donc, j'ai arrêté, mais
132 je les ai regrettés un bon moment. C'était vraiment des élèves très chouettes, très sympas, on
133 avait une bonne ambiance de travail, on n'avait jamais un mot plus haut que l'autre, je n'avais
134 pas besoin de faire de discipline, ça roulait, c'était parfait. La fin de l'année on l'a passée à faire
135 des sorties, des courses d'école. Donc, on s'est quitté sur de chouettes moments. Il y a même
136 deux-trois élèves qui me sont tombés un peu dans les bras en pleurant à la fin de l'année donc
137 c'était encore plus émouvant pour moi. Donc là, ça a été un moment difficile. Une séparation
138 difficile. Par contre pour comparer, il y a deux ans, j'ai eu une quatrième primaire. Ça a été

moins douloureux, parce qu'en fait je me disais : « l'année prochaine je les revois dans l'école ». En cinquième ils sont passés chez une autre collègue, je les voyais, donc je n'avais pas cette mélancolie que j'ai eue pour ceux qui ont carrément quitté l'école. Donc, c'était une autre... j'étais triste de les quitter parce qu'ils étaient très sympa, mais moins que ma volée de sixièmes avant. Je me disais voilà ils sont dans l'école, ils arrêtent pas d'ailleurs de venir me voir même maintenant, dire un petit bonjour ou quoi que ce soit, donc, ça ne m'a pas rendu triste, pas plus triste que ça avait été auparavant. Bon, déchirant au point de verser une larme devant eux, je tente d'éviter quand même. Je fais ma petite larme, mais une fois qu'ils sont partis. Même si je vois que sur le moment, on se quitte, effectivement, c'est quand même un moment lourd de sens. On a quand même passé deux ans voire des fois trois ans avec une équipe et c'est vrai que ça crée des liens. C'est dur de dire : « voilà, c'est fini, on est en vacances, l'année prochaine on ne se revoit plus ». C'est vrai que pour eux c'est dur, et pour nous aussi, on a l'habitude de les voir, on était content de les voir, et là... bon, ben maintenant, ils volent de leurs propres ailes quelque part. C'est quand même émouvant, un moment qui est très émouvant. Le dernier jour de l'école est un moment très émouvant. La semaine d'avant ça va, on est dans le rythme, on se voit. Mais quand on arrive le vendredi à 15 h 45 on se dit : « oups, bon ben voilà, c'est les cinq dernières minutes que l'on passe ensemble ». Donc là, ça crée un petit moment intense et chacun y va de son petit discours, de sa petite larme. Donc tout au long de l'année j'essaie déjà de... d'adapter, par rapport au travail du cycle, et je les prépare aussi à la séparation qui arrive petit à petit : « de toute façon après vous ne me voyez plus, vous serez bien contents de ne plus me voir, et si jamais, il n'y a pas de souci, vous venez me voir ». Donc je leur en parle déjà petit à petit. Ce n'est pas le vendredi : « au fait on ne se voit plus après ! ». Non, c'est toute l'année. Progressif, je dirais.

La même question, mais pour les autres degrés que les sixièmes.

Les troisième et cinquième, si vous voulez, ils ne se font pas trop de soucis parce qu'ils savent qu'on les suit l'an prochain. Donc là, la question ne se pose pas. Et, en quatrième année, ils savent très bien qu'on les a déjà eus deux ans, ils savent très bien que c'est la dernière année et que c'est très rare de les avoir trois ans. Donc, ils savent déjà que c'est la quatrième année... « la dernière année qu'on passe avec ce prof ou cette prof, après on aura quelqu'un d'autre ». Ils en sont déjà conscients dans leur tête. Après ça se travaille de manière différente, en sixième année, il y a la pression du cycle, en quatrième ça vient petit à petit dans l'année, je n'en parle pas tout de suite que l'année prochaine on ne sera plus ensemble. De toute façon, ils savent bien qu'on les a déjà deux ans et qu'ils vont aller vers quelqu'un d'autre. Donc ils acceptent très bien. Au contraire, ils sont contents de changer de prof. Ça leur amène autre chose. Donc, la transition, je trouve, se fait mieux avec des quatrième qu'avec des sixièmes. Parce que la sixième, il y a quand même la peur du cycle, et la peur d'avoir plusieurs profs et plus aucun repère à qui parler. C'est aussi ça qui les terrorise aussi. Là, ils ont un référent, ils savent très bien vers qui aller parler. Au cycle, ils vont être paumés. C'est en tout cas l'idée qu'ils se font. En quatrième année, quand on les quitte, ils sont contents parce qu'on les voit encore à l'école, donc, il n'y a pas de soucis. Le départ se fait... beaucoup plus sereinement. Parce qu'il y a moins de craintes. Et ils sont tous contents d'aller vers quelqu'un d'autre. Donc, je n'ai pas vraiment de rupture douloureuse en 4p.

Avec une deuxième année ?

Avec une 2p, vous dites ?

Oui.

Je n'en ai eu qu'une seule fois Et je ne les ai eus qu'une seule année donc... uniquement l'année de la deuxième primaire. C'était un petit groupe d'enfants dans un double degré 2p-3p. C'était un petit noyau de 2p super choux, super adorables. J'ai eu de la peine à les quitter, c'était ma première année d'enseignement. Eux aussi avaient de la peine parce qu'à cet âge, c'est encore très protecteur, c'est encore très maman en quelque sorte, donc, ils avaient aussi

un peu de peine. Après, je leur ai expliqué qu'ils étaient en fin de deuxième primaire et qu'il n'était pas sûr que je les aurai l'année suivante. Donc, quand j'ai dit : « vous aurez sûrement quelqu'un d'autre » ils étaient bien sûr déçus, parce qu'ils pensaient m'avoir deux ans. Mais, ils ont très vite accepté et après : « vous passez chez les grands, vous allez vers d'autres profs qui sont aussi très bien ». En effet, bien sûr... de les rassurer et deuxième primaire. Parce qu'ils ont aussi peur de l'inconnu. C'est vrai que pour eux la division moyenne c'est aussi le fait d'aller chez les grands. Donc, ils ont vite peur aussi. C'est un peu comme les sixièmes avec le cycle. Mais la transition se passe un peu différemment. C'est-à-dire qu'on les prépare, en tant qu'enseignante, à passer à une étape au-dessus en les rassurant. Mais pour les rassurer, dès qu'on sait dans quelle classe ils seront l'an prochain, on les présente à l'enseignant. On les amène dans la classe où ils devront aller. Donc, ça atténue déjà les craintes et ils se disent : « bon ben voilà maintenant je sais l'année prochaine vers qui je dois aller »... ils ont une autre référence qui se met en route donc la transition se passe encore mieux.

Donc, ça se fait principalement pour le passage...

de la deuxième à la troisième.

Ensuite ce n'est pas fait ?

Non. Parce qu'après généralement, quand ils sont dans la division moyenne, ils voient la tête des enseignants et on fait beaucoup de décroisonnements, donc ils ont déjà des idées de qui on est et quand on leur dit : « voilà l'année prochaine vous serez chez un tel... » « ah, super » on a des « chouettes » ou des « oh non... il est trop sévère où elle est trop sévère ». On essaie d'atténuer un peu les craintes... et généralement, ils vont aussi se présenter à leurs futurs enseignants parce qu'ils amènent leurs carnets, ils amènent les classeurs d'évaluations qui sont transmis d'année en année. Donc, ils ont déjà un premier contact avec l'enseignant.

En fin d'année ?

En fin d'année.

Il n'y a pas de décroisonnement entre la division élémentaire et la division moyenne ?

Ça se fait aussi. Pour les bricolages. Mais ça dépend des enseignants qui veulent bien faire le décroisonnement. Mais généralement, c'est pour des bricolages ou des moments de lecture, ça arrive aussi. C'est aussi un projet d'école tout simplement. C'est possible de le faire. Moi je l'ai fait souvent avec des collègues d'élémentaire pour les bricolages de fêtes des mères ou de Noël. Je trouve ça très sympa de connaître aussi les petits. Ça rassure aussi les petits de voir que les maîtresses des grands ne sont pas si terribles que ça. Ça rassure aussi. C'est vrai qu'on est plus sévère parce qu'il y a aussi les grands à côté d'eux et qu'il faut les tenir parce que généralement les grands sont un peu remuants, il n'y a pas que les petits qui sont remuants. Du coup, ils nous voient et ça rassure un peu : « ah ben ouais, finalement elle n'est pas si terrible que ça... ». Et après, quand ils arrivent en fin de deuxième primaire et qu'on leur demande où ils aimeraient aller, généralement, c'est toujours la classe où on a décroisonné. Parce qu'ils connaissent l'enseignant. Ils l'ont vu quelquefois. Ou alors, on a des fois des frères et sœurs qui sont passés par exemple dans ma classe et quand on leur pose la question, « ah, ben j'aimerais bien être dans la classe où était mon frère ou ma sœur. Parce qu'ils connaissent un peu, d'en entendre parler à la maison, ils se disent que ça peut être super. Les frères et sœurs, c'est pas mal aussi dans les transitions. Ça rassure les petits frères et les petites sœurs. C'est différent.

Donc, j'aurais presque envie de dire qu'il y a deux choses principales qui sont à retenir, qui sont le fait de parler, le fait d'expliquer, de mettre des mots sur ce qui va se passer et, pour chez vous quand même, le décroisonnement qui intervient de manière relativement importante, en plus du fait que, dans votre école en tout cas, les changements ont lieu tous les deux ans et que tout le monde soit au courant. Est-ce qu'on pourrait rajouter quelque chose par rapport à ces trois...

Ces trois manières de quitter un degré?... Il y a aussi les études surveillées, qui sont données par les enseignants de toute l'école, ceux qui sont volontaires. Donc, j'ai mes élèves qui

ont par exemple des enseignantes, dans leurs études surveillées, des degrés plus petits. Donc ça leur donne aussi un autre regard des enseignants. De même, pour les petits, c'est possible qu'ils aient des profs des grands qui fassent les études pour eux. Donc, ça permet de connaître un peu tous les gens de l'école.

Et vous-même, seule avec la classe ?

Ce que je fais de plus ?

Oui.

... Il ne me semble pas que je fasse autre chose de plus que ce que je vous ai dit jusqu'à maintenant. C'est beaucoup de parlotte avec eux. Je mets énormément de poids dans les discours avec eux parce que tout passe par la parole. Les actes... c'est un peu abstrait pour eux. Il faut beaucoup parler, argumenter pour leur montrer des choses. Et ça les rassure aussi beaucoup de parler, ça rassure. Leurs craintes sont un peu atténuées, ça rassure... Que ce soit en moment collectif, ou en petits groupes ou individuellement... un qui vient vers moi comme ça... il y a toujours de la parole entre eux et moi.

J'ai entendu une fois une prof qui me disait : « tiens, ces élèves-là, ils sont prêts à me quitter. Ils sont prêts pour aller dans la classe d'après ».

Moi je n'arrive pas à dire. Je n'arrive pas à dire s'ils sont prêts ou pas. Certains... je ne pourrais pas dire si tel et tel est prêt ou pas à passer au-dessus. Dans leur tête ils sont déjà pré-ado, donc ils sont déjà tous prêts pour le cycle quelque part, mais pour d'autres, ils ont besoin d'avoir encore un enseignant qui prenne vraiment... s'intéresse à lui, s'occupe de lui. Mais à dire que tel élève est... l'élève... je n'arrive pas. Vraiment. Il y en a toujours qui sont plus autonomes que d'autres donc ils arriveront à se débrouiller. Mais être aussi catégorique que ça c'est un peu difficile pour moi.

Que ce soit pour les sixièmes ou pour d'autres.

Je pense que ce serait plus difficile pour d'autres degrés que pour les sixièmes. Les sixièmes on voit tout de suite s'ils sont prêts à passer. Certains ont vu, ils n'ont pas besoin de vous, ils sont très... le travail, ça roule bien, ils n'ont pas besoin d'être sans arrêt rassurés par l'adulte. Ça se sent. Donc, on peut dire : « celui-là il peut être prêt ». Mais être sûr à 100 %, non. On peut dire que celui-là on le voit bien se débrouiller au cycle, mais d'autres, on peut se dire que le début, ça va être difficile parce qu'il y a toujours : « maîtresse, j'ai une question, maîtresse il y a ci, il y a ça, maîtresse je n'arrive pas ». Donc, ils ont encore besoin d'être encouragés. Je sais qu'au cycle ça va être difficile. Donc, je pense que pour certains ça va être dur le début. Mais après, peut-être qu'il y aura un petit déclic et que cela ira mieux. Mais être catégorique, non, je n'arrive pas à l'être.

Et je reviens aux autres degrés ?

D'être prêt, vous dites, pour la suite ?

Donc, même sans être à 100 % sûr.

Non, non. On arrive des fois à voir dans l'année s'il est déjà bien dans son degré, s'il n'est pas largué. On arrive déjà à s'en rendre compte facilement vers Noël. Quand on commence une nouvelle volée, donc une troisième ou une cinquième. On voit facilement s'il est bien dans l'année. Et après, les choses s'affinent au cours de l'évolution de ses apprentissages. Mais je pense que l'on peut plus deviner en dernière année donc en sixième année que dans les deux autres degrés. Là, on voit tout de suite l'élève qui est complètement largué et on se dit que ce n'est peut-être pas une bonne idée de le faire passer directement, il aurait peut-être fallu qu'il refasse... On s'en rend compte tout de suite. Les trois premiers mois, on s'en rend compte. Et parfois, il y a un déclic, donc on laisse toujours un peu de chance, et quand on voit, en arrivant vers février, qu'il n'y a pas de progrès, là on se dit que c'est un peu cuit. Qu'il faudra peut-être qu'il refasse... Oui, C'est plus facile de les voir prêts en sixième que dans le reste de leur

286 cursus je trouve. En sixième, c'est vraiment l'indépendance à fond. L'autonomie à fond. Et en
287 plus, l'âge bête, l'adolescence participe aussi à voir ceux qui sont plus débrouilles que d'autres.
288 Il y a ceux qui restent encore très enfants et ceux qui sont déjà pré-ados. On voit quand même
289 une certaine coupure entre ces deux mondes-là. Et on voit que ceux qui sont encore très enfants
290 ont encore besoin d'avoir la maîtresse avec eux. Ils sont rassurés si la maîtresse est là. S'il n'y a
291 plus de référence, c'est fichu, ils sont un peu perdus.

292 *Ce qui fait que de toute façon, dans les plus petits degrés, la maîtresse restant une référence, c'est*
293 *plus difficile de savoir s'ils sont prêts à aller dans une autre classe ?*

294 Oui.

295 *Parce que ce sera cette maîtresse ou celle-là ?*

296 Voilà, oui.

297 Ok.

298 C'est très difficile dans les autres degrés de savoir s'ils sont prêts à passer plus loin. À mon
299 avis c'est plus difficile.

300 *Donc passer plus loin ou passer avec quelqu'un d'autre ?*

301 Oui, passer avec quelqu'un d'autre dans un degré supérieur.

302 *Je vais vous citer quelques éléments et je vous demande de me dire si pour vous ils ont une*
303 *importance ou pas dans la notion de séparation et de me dire en deux mots pour telle et telle raison...*

304 D'accord.

305 *L'âge ?*

306 Pour moi, ça n'a pas d'importance, que ce soit des quatrièmes ou des sixièmes, la séparation
307 est la même. Donc... peut-être qu'en sixième ils l'a... ouais, je ne sais pas s'ils la vivent plus
308 ou moins bien, mais ils ont plus la capacité de réfléchir que les plus petits donc peut-être que
309 la transition se passe mieux.

310 *Le degré scolaire ?*

311 Par rapport au moment de la séparation ? Est-ce que ça fait une différence ?

312 Oui

313 Pour moi ou pour eux ?

314 Les deux.

315 Pour moi c'est plus difficile avec les sixièmes parce qu'après je ne les vois plus, les qua-
316 trièmes, je les vois dans l'école, donc, il y a toujours un bonjour. Pour eux... je pense que c'est
317 pareil aussi, ils ne nous voient plus après en sixième, donc ça va être aussi difficile. Plus diffi-
318 cile en sixième qu'en quatrième je dirais. Après, les autres degrés, ils savent qu'on est deux ans
319 ensemble donc, la question ne se pose pas. Tant qu'ils nous voient, ils sont rassurés. Dès qu'ils
320 ne nous voient plus, je pense que c'est... ça les perturbe un petit peu.

321 *Le niveau de maturité scolaire ?*

322 Alors ça, je pense que ça n'a pas d'importance. On peut avoir un enfant qui est une vraie
323 pive et qui est très attaché à vous et un enfant qui est super doué et qui est très attaché à vous
324 aussi, donc... pour moi ça n'a pas d'importance.

325 *Le rapport à l'autonomie ?*

326 Ca, je pense que ça a une importance. Maintenant, pourquoi... ? Disons que je vois mal
327 un enfant qui arrive au cycle - bon, je me réfère toujours avec les sixièmes parce que c'est
328 l'année où je suis et où j'ai fait le plus - mais... arrivé au cycle il faut être super autonome et
329 un enfant qui n'est pas autonome en fin de sixième... c'est pas que ça va être une catastrophe,

mais... il va vite se sentir un petit peu dépassé vu qu'au cycle on va lui accorder un peu moins d'attention qu'en primaire. Maintenant la transition quatrième cinquième, l'autonomie aussi est importante parce que le rythme est plus soutenu en cinquième qu'en quatrième. Donc, c'est quand même important dans la transition... dans les deux cas de figures quand même.

La maturité émotive ?

Ça c'est difficile aussi d'évaluer la maturité émotive. C'est difficile, c'est d'après les enfants, c'est suivant les enfants ça... Parce qu'on peut avoir un qui est un caïd et qui va pleurer comme une madeleine et une qui est hyper sensible et qui ne va rien dire, donc... c'est très difficile l'item que vous me proposez là... là, je n'arrive pas à répondre. Je suis désolée.

Le niveau socio-économique ? En terme de niveau social...

Oui... Je pense que ça n'a pas d'importance.

La position dans la fratrie ? Que ce soit un aîné, un au milieu ou un cadet.

Je pense que ça doit avoir de l'importance parce qu'un enfant qui a déjà un frère ou une sœur aîné(e) qui est passé par là il peut voir comment ça c'est passé pour son frère ou sa sœur donc, il peut être déjà rassuré. Donc là, je pense que ça peut être important, oui. Et le fait d'être le premier à faire le passage c'est-à-dire d'avoir à changer de degré ou autres, de montrer la voie aux autres, ça peut être aussi perturbant pour eux de montrer le bon exemple, qu'après ces frères et sœurs vont voir comment il réagit, donc oui, je pense que ça a une importance, oui.

Le rapport au métier d'élève ?

Je mettrai ça en lien avec le rapport à l'autonomie...

Oui, même si ce n'est pas tout à fait identique.

Mais, le métier d'élève a quand même son importance, oui. Les méthodes de travail, c'est vrai que ça va aussi tout déclencher par la suite.

La relation qu'entretient l'enfant avec ses parents ?

Je mettrai aussi que c'est important parce que si il a le moindre problème, le moindre doute ou souci, il peut aussi en parler avec ses parents... c'est quand même important dans la transition, qu'il soit bien ou qu'il ne soit pas bien, qu'il puisse en parler.

Dans la relation qu'entretiennent les parents avec l'enseignant ?

C'est important également parce qu'on peut rassurer les parents. Parce que j'ai déjà beaucoup de parents qui sont en soucis pour le cycle et j'essaie déjà de les rassurer. Non, c'est quand même important. Que ce soit pour le cycle ou le degré supérieur, j'ai le même discours. Je rassure autant les parents dans une ou l'autre des situations. J'en parle avec eux, je dis exactement les objectifs que l'enfant suivra par la suite, j'essaie de les rassurer avec ça.

Est ce que la notion de séparation peut avoir une incidence sur le développement de l'enfant ? Par exemple à court terme en septembre ou à long terme.

Si ça a une incidence sur eux ?

Oui, je pense au fait des multiples séparations qu'ils peuvent rencontrer.

On a déjà des cas de familles avec des séparations qui sont déjà faites, donc le fait d'être séparé d'un enseignant référent, ça peut aussi les perturber énormément. Donc là aussi... j'ai le cas d'un élève actuellement qui n'a aucun respect de l'adulte sauf avec moi. Donc dès que je suis absente, que ce soit pour un remplacement si je suis malade ou autre, que je ne sois pas dans la classe, dès que c'est un remplaçant, ça vrille direct. Il part au quart de tour. Donc il n'y a que moi qu'il respecte. Ça commence à venir un peu avec les autres adultes mais c'est un travail de longue haleine. Depuis la cinquième qu'on travaille là-dessus. Donc lui, je redoute pour lui le cycle vu qu'il aura plusieurs enseignants, je ne sais pas comment ça va se passer. Parce que chaque enseignant a son propre discours, a son propre fonctionnement. Donc là,

il connaît mes limites, il connaît mon cadre, donc, ça le sécurise. Mais là-bas, je ne sais pas comment ça va faire. Déjà ici quand on fait les décroissements en science qui se passe chez d'autres collègues, ça se passe plus ou moins bien. Je préviens mes collègues avant, je leur dis : « faites attention à lui, il ne faut surtout pas lui rentrer dedans parce qu'il va réagir au quart de tour, il va se braquer, il ne va peut-être pas vous insulter, mais vous manquer de respect, se barrer de la classe, il faut le prendre un peu à la rigolade ». Il faut un peu le taquiner et là, le rapport se fait... il y a un rapport de confiance qui commence à se faire. Mais, c'est très dur. Donc lui, je redoute le passage au cycle. Donc la séparation d'avec moi parce que même sa maman me disait : « je crains quand il ne sera plus avec vous, parce que vous il vous respecte ». Donc, elle a peur aussi de ça pour l'an prochain. Donc, je ne sais pas comment il va réagir en fin d'année je n'en sais rien. Donc, je le prépare déjà maintenant : « si avec moi tu es bien... bien respectueux et tout, pourquoi est ce que ça te poserait un problème avec d'autres adultes ? » donc je le prépare déjà un peu à ça. Il y a aussi l'éducateur qui travaille avec lui. Donc, il est quand même suivi au sein de l'école cet enfant-là.

D'accord, donc l'éducateur travaille aussi avec lui dans le but de cette séparation là ?

Oui, en vue de ça et de ce qui se passe dans sa famille... parce que c'est une famille un peu... il y a des petits soucis avec... avec le papa, donc, voilà. Mais pour les enfants qui ont déjà des problèmes à la maison, la séparation, je pense, est plus difficile. Parce qu'ils sont sécurisés à l'école, ça se passe bien, à la maison il y a des soucis, ils le savent et d'avoir quelqu'un de confiance auprès de l'école et après « paf » on les change, ça les perturbe au début. Mais je pense qu'ils vont se réadapter. Même que ce soit le passage quatrième cinquième, ils s'adaptent très très vite les enfants. Mais là, au cycle on ne voit pas cette adaptation. Là, moi en cinquième après j'ai vu mes anciens élèves dans la classe de ma collègue ça se passe très très bien, je suis très contente, je les vois de mieux en mieux ces enfants, ils sont biens, ils sont épanouis, ils sont biens. Tandis qu'au cycle on ne sait pas comment ils finissent. On a des échos... Je sais que j'ai eu deux ou trois élèves qui ont mal tourné. Alors ma foi, ils payent les pots cassés. Mais, certains qui sont déjà fragilisés au niveau familial sont un peu perturbés quand ils changent de référent à l'école.

Donc, de nouveau le passage à l'oral ?

Oui. Il y a beaucoup de choses qui se fait à l'oral on est peut-être même plus affectif avec ces enfants-là qui ont des problèmes à la maison. Donc, on est un peu plus proche d'eux on s'implique un peu plus avec eux, on discute un peu plus sur des sujets plus personnels que j'aurais avec d'autres. Pour justement faire en sorte qu'ils essaient de se sentir en confiance et qui savent que là, ils sont sur un terrain amical, qu'il n'y a pas d'animosité, une confiance réciproque. Donc c'est important qu'ils aient ces bases-là qu'ils n'ont peut-être pas à la maison. Justement, ça passe par le dialogue. Il n'y a pas de miracle comme on dit.

Mais donc, une fois qu'on a construit cette base-là, il faut se séparer ?

Oui, c'est ce qui est difficile. Mais ils savent qu'ils peuvent revenir. Ils le savent. Il y en a d'ailleurs qui n'hésitent pas à revenir et d'autres que je ne revois plus. Mais, ils savent qu'ils peuvent venir me parler. Et je leur dis bien : « vous savez que je serai toujours là. Donc en tout cas, à l'école, je suis toujours là, donc si jamais, vous pouvez me parler ». Après, ils développent d'autres références par la suite. Mais je ne les quitte pas en leur disant : « alors voilà, c'est fini, on aura plus de rapports ensemble c'est fini. Vous partez, vous partez. » Non... « si jamais, vous savez très bien que je suis là ».

Donc, quand on a établi ces bases-là, est-ce qu'on pourrait avoir un moyen de...

De transition ?

Oui, de transférer ces bases, pas de les transmettre, mais effectivement...

Oui, mais alors là, je ne vois pas comment on pourrait faire.

424 *Je vous taquine un peu.*

425 Mais, ce serait idéal que la transition se passe en douceur comme ça, sans heurt(s), sans
426 rien, ce serait idéal. Mais comment faire ? Là est la question.

427 *Est-ce que dans le cadre de votre... En sortant des études, est-ce que vous étiez prête à vous*
428 *séparer de vos élèves ?*

429 Comment ça ?

430 *Est-ce que vous étiez prête avec votre première volée à vous dire : « tiens, ces enfants-là, il faut*
431 *que je m'en sépare ».*

432 Pas tout de suite. J'ai réalisé, en fait, comme on... Au sein de l'école, on organise les classes
433 pour l'année d'après. C'est là que je me dis : « ah ouais finalement on arrive au bout là ». Mais...
434 C'est la fin de l'année que je commence à réaliser. En tout cas pour ma première année, j'étais
435 tellement bien dedans, que j'avais, j'avais. Et c'est quand on m'a dit : « voilà, pour l'année
436 prochaine, il faut qu'on fasse les classes ». On m'a dit ça au mois de mai. J'étais là en me disant
437 que finalement la séparation n'est pas si loin que ça, donc là, ça commençait un peu... J'en
438 profitais alors encore plus c'est vrai, j'avais eu une chouette volée, donc on en profitait encore
439 plus. Mais ce n'est pas pour autant que je les préparais déjà à l'avance à la séparation. Ils se
440 rendent bien compte. Les troisièmes espéraient continuer avec moi, parce qu'ils se sont dit que
441 comme ils m'avaient eue en troisième ils pourraient m'avoir en quatrième. Il s'est avéré que je
442 les ai eus l'année d'après. Les deuxièmes, ils savaient très bien que c'était juste pour la 2^e,
443 et qu'après ça, on change de classe. Même, s'ils espéraient secrètement rester encore un peu
444 avec moi. Ils se sont vite mis dans la tête qu'en deuxième on change de maîtresse donc... Moi,
445 j'ai plutôt réalisé vraiment... Je réalise toujours, c'est quand on fait la préparation des classes
446 pour l'année d'après. C'est là que je réalise qu'on est au bout. Jusqu'à avant, je suis dans le
447 mouvement, donc je ne réfléchis par au fait de préparer mes élèves. Mais c'est vraiment dans
448 le mois de mai que je réalise que c'est la dernière ligne droite et qu'il faut en profiter.

449 *Est-ce que vous pensez qu'il serait nécessaire d'avoir une formation qui puisse traiter de cela ?*

450 Je ne sais pas. Je ne me suis jamais posé la question en fait. Mais je ne pense pas. Parce que
451 c'est le vécu de la personne, c'est l'affectif que l'on a avec eux, donc je ne pense pas qu'une for-
452 mation puisse nous aider là-dedans. Dans ce domaine-là de la séparation. Je ne pense pas. Car
453 chacun fonctionne différemment, donc ce serait difficile d'avoir un mode de fonctionnement
454 pour tout le monde pareil. Donc je ne pense pas.

455 *Est-ce que vous en discutez avec vos collègues ?*

456 Oui, quand même. Ça m'est arrivé de dire plusieurs fois, parce que j'en avais marre de
457 ceux-là, « vivement la fin de l'année que je ne les vois plus », tellement je n'en peux plus. Ça
458 m'arrive. Même s'ils peuvent être chouettes, il y a des moments où vraiment ils me sortent
459 par les oreilles. Donc, on en parle, pendant l'année, ou bien au début des vacances, quand on
460 quitte... Ça arrive que... Généralement il y a toujours une petite soirée à la fin de l'année
461 scolaire et là, on en parle, effectivement, on est un peu triste ou, on est content parce qu'on sait
462 que ça va très bien se passer au niveau suivant. Donc oui, on échange beaucoup entre collègues.
463 À divers moments de l'année, on échange pas mal. Sur notre ressenti.

464 *À divers moments de l'année ?*

465 Oui

466 *C'est-à-dire ?*

467 Ça peut être soit une rentrée scolaire, on est contente d'imaginer avoir de nouveaux élé-
468 ments, que ça va bien se passer cette année, donc on est déjà contente de travailler avec de
469 nouvelles bases, ça peut être en milieu d'année où on se dit qu'on commence à en avoir un peu
470 ras-le-bol parce qu'il n'y a que des histoires, des problèmes. Il y a donc différents moments de

l'année ou l'on parle beaucoup de la relation qu'on peut avoir avec les enfants. Et la séparation, on en parle surtout en fin d'année. En fait. Quand on sait qu'on arrive au bout et qu'il y aura d'autres choses qui vont arriver. Mais, on en parle. Soit en début d'année à la rentrée, on est tout enthousiaste, toute excitée parce qu'on sent qu'on va faire de nouvelles choses. En fin d'année, on en parle parce que l'on peut être heureux de les quitter. Ça fait quand même deux ans qu'on est ensemble, c'est bien qu'ils voient aussi d'autres personnes. Et puis, ça peut être aussi le contraire, on est un peu triste de les quitter, par ce que l'on a créé des liens très forts. Donc oui, c'est surtout ces deux moments-là principaux. Même si dans l'année on ne peut pas échapper au fait de dire : « plus que quatre mois, dans quatre mois je suis contente de penser qu'ils seront loin parce que je n'en peux plus ». Voilà, ça ne peut pas échapper, ça arrive. Mais, c'est principalement en fin d'année qu'on en parle de la séparation.

Et si je résume à ce moment-là le discours à la fin de l'année, il peut se résumer en deux choses : « je suis contente de les lâcher parce que je n'en peux plus », et « je suis un peu triste de les lâcher » ?

Oui, il y a un peu cette version-là.

D'accord, est-ce qu'il y a d'autres choses qui se discutent que ces deux choses-là ?

Il y a l'entre-deux, on est contente que certains partent et on est déçue que certains partent. Il peut y avoir aussi l'entre-deux, ceci ne concerne pas forcément toute la volée. Ça peut être le fait d'être contente que celui-là et celui-là partent et par contre, je suis déçue que les autres partent par ce que ça se passait bien, que l'on avait de bonnes relations. Donc, il peut y avoir... pas que blanc ou noir, il peut y avoir un peu de gris.

Est-ce qu'il peut y avoir : « tiens, celui-ci là, je n'ai pas l'impression que ça va être facile de le quitter, est-ce que quelqu'un a une idée ? » ?

Ça, on en a jamais parlé comme ça. Non, ça reste très pudique quelque part les émotions que l'on peut ressentir vis-à-vis des élèves. C'est vrai, que je n'ai jamais entendu ce genre de discours-là. On est soit content soit triste, mais c'est vrai qu'on ne parle pas particulièrement d'un élève ou d'une élève. Même si on se réjouit que telle personne parte, le fait que telle personne parte et qu'on est triste on n'en parle pas.

Pendant un de mes stages, j'ai observé au mois d'octobre des enfants qui, en deuxième année, faisaient des dessins de manière relativement régulière à l'enseignante qu'ils avaient eue... à leur enseignante de deuxième année enfantine. Et, en faisant des dessins, ils étaient tout contents : « cette maîtresse c'était vraiment une chic maîtresse, on a passé une bonne année avec elle, elle est vraiment super sympa, on va lui faire un dessin ».

Si ça m'est déjà arrivé ?

Si ça vous est arrivé, à quoi ça vous fait penser.

Ça m'est arrivé oui j'ai beaucoup d'élèves qui... Surtout dans les petits degrés... Enfin, petits, pour moi c'est trois-quatre. J'ai été inondée de dessins. Quatre-six, un peu moins. Parce qu'on n'a pas le temps, il faut qu'on travaille. Mais j'en reçois aussi, de manière régulière. Là, j'ai reçu un petit message de Pâques. Donc, ça arrive, des messages comme ça, réguliers, des petits dessins, ça fait plaisir.

De ceux que vous avez actuellement ? Mais dans mon histoire, ce sont des élèves qui retournent vers leur ancienne enseignante de première enfantine. Donc, on est en octobre, ils sont en deuxième enfantine...

Ils vont donner des dessins pour leur maîtresse précédente ?

Voilà.

Alors ça, ça ne m'est pas arrivé. Par contre, ça m'est arrivé, pas des dessins, mais, à Noël de cette année, mes élèves de troisième et quatrième année qui sont actuellement en sixième donc, mes anciens élèves, viennent me voir à Noël avec des cadeaux. Ça, ça m'arrive. Oui, ça m'est

arrivé cette année. Même l'année passée, quand ils étaient en cinquième, même chose. J'ai reçu aussi des choses pour mon anniversaire. De mon ancienne volée. Actuelle aussi, deux ou trois petites choses, pas tous, parce qu'ils n'y pensent pas. Mais, ça m'a fait d'autant plus plaisir que mes anciens élèves se rappellent : « bah tiens, pourquoi est-ce que tu m'offres ça ? » « Parce que ça me fait plaisir. » Donc, ça m'est arrivé de recevoir des dessins ou des... Plus des cadeaux que des dessins en fait.

Vous attribuez cela à quoi ?

Je pense, à l'attachement que l'on avait avec ces enfants. Le lien qu'on avait tissé avec ces enfants. Je pense. Je mise cela là-dessus, par ce que... Je sais que pour elles... J'avais un groupe de filles qui étaient très chou et je sais que c'était difficile de me quitter pour aller en quatrième. Elles auraient aimé qu'on continue en cinquième. Elles étaient là : « mais pourquoi, pourquoi on peut pas continuer ? » « Mais, je vous ai déjà eues deux ans, on peut pas trois ans. » « Mais, ça arrive dans les écoles. Et pourquoi pas avec vous ? » « Mais non, ça va, vous m'avez assez vue, on passe à autre chose maintenant. » Et même en début de cinquième, quand je suis revenue de mon congé maternité, cela faisait déjà quatre mois qu'ils étaient en cinquième : « non ne peut pas changer ? On était trop bien avec vous. » Bon, elles ont accepté, c'est bon, mais c'était très long la séparation. Pourquoi, je ne sais pas. Peut-être parce que j'avais tissé trop de liens maternels avec elles. Je ne peux pas vraiment dire pourquoi. En tout cas, là, la séparation a été dure pour elles. Pour moi ça a été, même si j'étais triste en fin d'année de les quitter, comme je suis toujours triste de quitter les enfants, parce qu'on a quand même passé de bons moments, mais, elles, c'était très difficile pour elles en tout cas. Donc, j'ai souvent ces anciennes élèves qui viennent me voir avec des petits cadeaux me faire un petit coucou, toujours.

Dans mon histoire, je me suis aussi aperçu à la fin de ce stage que les élèves revenaient de chez cette maîtresse avec un petit chocolat ou un bonbon.

D'accord... Oui... En principe, je ne le ferai pas, non. Déjà, je n'ai pas de bonbons ou de chocolat en classe, donc, ça limite. En principe, je ne le fais pas, je les remercie, mais ce n'est pas pour autant que je vais leur donner autre chose. Je ne le fais pas. Déjà, je ne le fais pas pour mes élèves actuels. Donc, encore moins avec mes anciens élèves. Comme ça, il n'y a pas de favoritisme.

(En tendant le questionnaire multiple) J'ai encore une petite chose... j'ai quelques petites phrases, la séparation c'est... souvent, parfois, rarement, jamais. Je vous laisse mettre les croix (je donne le questionnaire multiple).

Je mets juste les croix ?

Oui, oui, juste les croix.

Tous degrés confondus ? Pour la perte de repères ? (question 2)

A priori, oui.

On va mettre parfois. Oui, quand même (question 2 avec un petit sourire)... Comment ça ? Inscrit dans mon contrat de travail ?

C'est-à-dire, le fait que ce soit logique...

Quelque part, oui, c'est logique. Ça, non (question 4) moi, quand la coupure est faite, partir avec eux en course d'école avec leur nouvelle enseignante non. (rires question 7) être soulagée de ne plus avoir à travailler avec certains élèves... Là, ça me tente. On va mettre quand même parfois, pas tout voir en noir. Un sentiment d'abandon, non. C'est trop fort. Des élèves qui vont me manquer, oui. Quand même. Source de stress pour moi, non. Un passage qui autorise l'élève à aller de l'avant, oui... On ne va pas en faire un drame... Parfois pour certains élèves c'est un drame. La séparation. On va dire rarement. Voilà.

En fait, on a pas mal parlé de la séparation, mais, est-ce que cela vaut la peine de réfléchir sur la séparation ? Parce qu'en fait, comme vous l'avez dit tout à l'heure, c'est inscrit dans le contrat de

566 *travail autant pour vous que pour les enfants, les enfants savent pertinemment qu'il va falloir se*
567 *séparer. Ici c'est tous les deux ans, ailleurs, ce peut être à d'autres fréquences et dans certaines écoles,*
568 *il n'y a pas du tout de séparation. Si on regarde chez Montessori ou Steiner, il y a très très peu de*
569 *séparations. Donc, est-ce que cela vaut la peine de se pencher sur la séparation ?*

570 Oui, ça permet de travailler cette séparation. Justement, de mieux la vivre. Donc, c'est
571 quand même important d'en parler.

572 *Est-ce qu'il y a un moment où vous vous sentez prête à accueillir la volée suivante ?*

573 Oui, en fin d'année, je suis contente de voir mes nouveaux élèves qui vont arriver. Donc,
574 quand on fait justement le passage des carnets ou autres, que je vois arriver les futurs élèves,
575 je suis contente de me dire : « tiens, l'année prochaine ce sera eux ». Là, je suis déjà contente
576 de les accueillir en classe. Je n'ai pas d'*a priori* comme : celui-là c'était terrible, ou celle-là c'est
577 une vraie peste. Je n'ai encore aucun *a priori* et je suis contente de les accueillir. Donc en fin
578 d'année.

579 *Contente... Mais, est-ce que contente ça veut dire prête ?*

580 Oui, oui oui.

581 *Écoutez, pour moi, j'ai fini, merci beaucoup, je pense que j'aurai de quoi faire.*

582 Je pense.

IX Entretien de Sandrine

1 *D'abord, pour commencer, je vous propose un petit texte à lire.*

2 *D'accord, et je dois le lire...*

3 *Vous pouvez le lire pour vous.*

4 *Je le lis pour moi... d'accord. Voilà*

5 *Une première question. Quelles sont vos réactions à la lecture de ce texte, qu'est ce que ça évoque*
6 *pour vous ?*

7 *Alors, plusieurs choses, mais c'est vrai que naturellement, ça me fait penser à une référence*
8 *avec un des cours, notamment, que vous suivez également, avec Cifali, je ne sais pas si vous*
9 *l'avez également...*

10 *oui*

11 *... Sur justement les moments de séparations, où elle nous avait fait toute une leçon sur le*
12 *fait qu'un enseignant était un être de passage et le fait que justement on était là à un moment*
13 *dans leur vie et que, idéalement, ils devaient apprendre à passer d'un adulte à un autre adulte*
14 *et que nous aussi on devait avoir... être conscient qu'on était là pour eux, pour les faire avancer*
15 *et qu'à un moment donné ça allait être quelqu'un d'autre et qu'on allait laisser la place au*
16 *suisant. Mais là, c'est vrai que François, les élèves le connaissent depuis de nombreuses années.*
17 *Pour... j'ai oublié son nom, j'ai retenu à chaque fois François... la nouvelle c'est... Sylvie ?*

18 *Sylvie*

19 *Alors, moi, je n'ai jamais été dans la situation de Sylvie, alors je trouve très très dur parce*
20 *que c'est vrai que là c'est à elle de se faire sa place et cette situation ne m'est jamais arrivée,*
21 *donc c'est vrai que toutes mes volées que j'ai récupérées, je n'ai jamais eu des remarques sur*
22 *« l'année passée c'était comme ça... ». Mais c'est vrai que moi, je suis très claire chaque fois que*
23 *je reçois mes volées sur le fait qu'on commence quelque chose avec moi et que je ne veux pas*
24 *entendre de référence sur ce qui s'est passé avant, parce qu'un enseignant enseignait quelque*
25 *chose avant... C'est tout à fait possible, mais je ne sais pas si c'est par le fait que dès le début de*
26 *l'année je leur dis qu'on va commencer quelque chose de nouveau avec moi, et ça ne se produit*
27 *pas. Donc c'est vrai que je n'ai jamais été dans la situation de Sylvie. On l'a plutôt été des fois*
28 *en tant que remplaçant on nous dit toujours « mais tel et tel fait comme ça ». Alors voilà. Mais*
29 *c'est vrai que... Alors ça c'était une des choses... Je ne sais pas si vous avez des questions plus*
30 *précises, parce que c'est vrai des fois, je peux vite partir sur différentes choses...*

31 *Si jamais, je recadrerai...*

32 *Voilà, après c'est vrai que du point de vue des élèves... eux, moi j'ai toujours ce sentiment-*
33 *là. Et je le vis par exemple avec la volée qui est maintenant en 5^e primaire et qui me voit chaque*
34 *fois passer devant... certains arrivent tout de suite vers moi et on sent qu'ils sont encore très*
35 *attachés à moi et des fois, je dois leur dire... voilà... Mettre certaines distances parce que*
36 *je sens que même physiquement ils reviennent vers moi. Et voilà, je leur demande toujours*
37 *comment se passe l'année, j'essaie aussi de leur faire plutôt des références à ce qu'ils font, à*
38 *mettre en avant ce qu'ils font dans leur nouvelle classe pour qu'ils puissent peu à peu prendre*
39 *cette distance, donc moi, c'est vrai que j'essaie toujours de me dire... j'ai vécu des moments*
40 *merveilleux avec eux, ça je ne le remets pas en question, mais j'essaie de laisser la place. Mais*
41 *pour les élèves, et je le ressens très fortement dans ce texte, des fois ils ont beaucoup de peine.*
42 *Surtout quand ça s'est bien passé avec un enseignant... Alors là c'est sur de nombreuses an-*
43 *nées, mais même nous, souvent on a très souvent les mêmes élèves deux ans... et certains,*
44 *j'entends... et y a même des parents qui viennent le dire, pour eux aussi, avec nous c'était...*
45 *Et je me dis « et bien voilà, ce n'est pas toujours simple... »*

46 *Donc des parents pour lesquels c'est aussi difficile de quitter l'enseignant ? C'est ça ?*

47 *Oui, alors ça je le vis aussi, je l'ai déjà vécu.*

48 *Mais pas des parents qui disent que leur enfant a de la peine à quitter leur ancien enseignant ?*

49 *Non. Non, non, mais il y a aussi certains parents qui vous disent « on vous regrette beau-*
50 *coup, avec c'était comme ça » Donc voilà. Je me dis aussi que si il y a déjà ce discours chez cer-*
51 *tains parents... c'est des représentations peut-être aussi avec l'enfant, à la maison, un certain*
52 *dialogue sur comment ça se passait, comment ça se passe. Mais je pense qu'en tant qu'adultes*
53 *il faut vraiment essayer de leur faire comprendre qu'il y a forcément quelque chose de bien à*
54 *commencer avec une autre personne.*

55 *Donc ça c'est pour la suite. Mais maintenant quels sont les conseils que vous pourriez donner*
56 *autant à Sylvie qu'à François par exemple dans cette histoire sur avant ?*

57 *Avant...*

58 *Avant la séparation. Avant qu'il y arrive cette histoire que vous lisez. Qu'est-ce qui aurait pu être*
59 *fait ?...*

60 *Ah oui, j'ai compris. Sur avant... Voilà. Alors naturellement, je ne sais pas si ça a été fait*
61 *parce qu'on ne le dit pas... C'est vrai qu'il avait quand même... je ne me souviens plus... il a*
62 *du l'annoncer aux élèves clairement... Moi je pense que François, il avait aussi un grand travail*
63 *à faire avec les élèves, mais être franc. Moi je leur dis toujours... attendez ça ne doit pas être*
64 *moi, c'est François... il aurait pu par exemple...*

65 *Mais, ça ne me dérange pas du tout si vous dites « moi je »*

66 *D'accord. Il faut être clair avec les élèves en leur disant « voilà, peut être bien qu'avec moi,*
67 *vous avez appris à faire ci ou telle ou telle chose, on a eu beaucoup de plaisir »... C'est vrai que*
68 *moi, le fait que vous m'ayez replongé là dedans, j'ai ressorti ce que j'appelle ma boîte à souvenirs*
69 *et je suis allée voir ce que m'écrivaient mes élèves quelques jours avant qu'on se sépare et je*
70 *me suis dit qu'il mettent en avant plein de choses positives sur ma personnalité, ma façon*
71 *d'enseigner et je me dis qu'il faudra qu'ils sachent que tous les adultes ne sont pas comme*
72 *ça. Alors, je suis toujours très positive, il aura forcément... il aura d'autres qualités... « Si*
73 *vous avez apprécié avec moi tout le côté artistique, vous trouverez peut-être avec lui d'autres*
74 *plaisirs dans l'éducation physique ou ailleurs » et j'essaie toujours de leur dire que chaque*
75 *adulte a quelque chose à transmettre, surtout l'enseignant, une envie de transmettre quelque*
76 *chose... et d'essayer de se détacher de comment moi je faisais. Mais, les élèves, j'ai vraiment*
77 *l'impression que pour eux c'est des fois pas si simple. Alors moi le conseil, c'était ça, c'était*
78 *que pour François, il fallait annoncer ce départ. Je ne dit pas... il faut mettre en avant tout*
79 *ce qui a fonctionné, s'ils réagissent comme ça, c'est que forcément il leur a donné du plaisir à*
80 *apprendre, mais essayer de faire ce relais avec Sylvie parce que si ça se trouve elle a d'autres*
81 *qualités, voire certainement les mêmes, certaines se regroupent... mais eux, ils n'arrivent pas*
82 *à se détacher de François.*

83 *Mais... faire le relais, j'entends bien, mais concrètement ?*

84 *Concrètement, je ne sais pas...*

85 *Vous avez peut-être des exemples ?*

86 *Des exemples... Pas vraiment puisque nous on ne peut pas faire venir... Quoi que oui. Par*
87 *exemple quand je vais récupérer des élèves de 3p., je vais toujours une journée dans la classe*
88 *de l'enseignant qui va les quitter et on essaye de déjà se présenter. Les élèves aussi, donnent ce*
89 *qu'ils aiment à l'école. L'enseignante se présente aussi sur... ce qu'elle fait en classe, comment*
90 *ça va être... et des fois, l'enseignante de 2p va dire « avec moi c'était comme ça, comme ça et*
91 *comme ça » et moi, je vais dire « Ah ben là vous allez déjà changer d'école... » en l'occurrence*
92 *je dis ça parce que c'était des élèves qui viennent de l'école de [...] donc ça leur fait déjà un*
93 *grand changement... ça leur permet de se préparer aux nouveautés, mais ça se passe toujours*

94 bien. Même s'ils découvrent... que certains parents me disent en début d'année que tout est
 95 nouveau... Peut-être aussi cette nouveauté, que c'est plus pareil... mais ils étaient au courant
 96 que ça n'allait plus être pareil. Voilà. Moi, je trouve qu'il y a beaucoup beaucoup de choses qui
 97 passent par la discussion. Dire ce qu'on ressent, parce qu'eux ils le ressentent aussi, mais si on
 98 leur transmet... moi je trouve que c'est tout ça de gagné.

99 *Donc ça passe beaucoup beaucoup par l'oral...*

100 Moi oui. Sincèrement je leur dis beaucoup de choses, je leur dis clairement. Peut-être que
 101 d'autres enseignants ne leur diraient pas, mais moi je leur dis clairement qu'avec moi c'est
 102 comme ça... Y a pas la place... je laisse même pas la place pour qu'ils disent « Ah mais l'an-
 103 née passée c'était autrement » et je me rends compte que je ne l'ai pas dans mes classes. Mais
 104 c'est vrai que je passe ma première semaine à construire tout le social avant la partie de l'en-
 105 seignement avec eux. Je ne sais pas si c'est très clair... mais les règles, comment ça va être...
 106 leur participation, qu'il y aura des moments pour eux, leurs idées, qu'on est à l'écoute, qu'on
 107 essaye de construire, d'avancer ensemble. C'est tout ça en début d'année parce que je sais très
 108 bien qu'eux, ils ont fini une année, qu'ils ont toutes leurs représentations de comment étaient
 109 leurs journées d'école, mais que... il faut le dire dans les métiers de l'enseignement, les mé-
 110 tiers de l'humain, ça dépend beaucoup de l'enseignant, c'est vrai qu'il y a toute une partie de
 111 l'enseignant qui fait que... Donc, je comprends très bien le fait qu'il puisse y avoir de telles
 112 réactions.

113 *De manière générale comment est-ce que vous pensez que les élèves vivent la fin de l'année ?*

114 De deux façons possibles. Moi je pense que la fin de l'année c'est toujours un moment qui
 115 n'est pas simple pour eux. Même si... moi je vais plutôt partir de ce côté-là... même si certains
 116 enfants sont tellement ravis de partir en vacances, arrivent à nous dire au revoir et à partir. Mais
 117 il y a quand même, on le sent, les jours avant, même deux trois semaines avant, les moments...
 118 ils commencent à faire des dessins, à vous dire au revoir, ils y pensent beaucoup. Et quand
 119 ça sonne 4h, ils ont encore besoin d'échanger, de venir un moment, qu'on les rassure. Donc
 120 je pense que ce n'est généralement pas un moment simple pour eux. Et j'ai vu que vous aviez
 121 demandé pour l'entretien pour les 6p...

122 *Oui*

123 C'est vrai que notamment pour les 6^e primaire... ils sont énormément passés par l'écrit
 124 pour dire leur ressenti. Par contre, je suis contente parce que c'est vrai que pour eux, c'était « je
 125 sais où est ta classe, je reviendrai tous les jours pendant une année » et je me dis qu'ils sont
 126 peut-être revenus une fois, ils m'ont expliqué... et hop, c'était bon. Je ne les ai pas forcément
 127 revus ou les ai revus, ils reviennent deux trois fois dans l'année et je me dis qu'ils ont passé
 128 à autre chose et ça me fait vraiment plaisir. Et c'est vrai que quand on voit tout ce qu'ils ont
 129 besoin d'écrire, de réaliser le dernier jour, de venir dire, je pense que ce n'est pas simple. Et il y
 130 a même des fois où ils vont vous dire « je vais pleurer pendant toutes les vacances » et après on
 131 voit les parents, et ça s'est passé autrement. Mais le moment même de quitter cette personne
 132 qu'ils ont eue pendant 2 ans, c'est... pour moi, je pense qu'il y en a... autant il y en a qui
 133 au contraire pensent aux vacances, ils sont contents, ils vous disent au revoir et hop... autant
 134 d'autres c'est plus compliqué.

135 *J'ai une enseignante qui m'a dit un jour « moi, à la fin de l'année je sais quand ils sont prêts pour*
 136 *partir. J'arrive à savoir que tel élève, c'est bon, la séparation va se faire facilement »*

137 Moi je dirais que la séparation se fait quand même de toute façon... moi, je n'ai pas de crises
 138 de larmes... je sais que certains collègues, il y a certaines années, il y a des crises de larmes,
 139 vraiment une séparation très difficile. Moi, je ne l'ai pas. Dès que je vois, deux trois semaines
 140 avant, on en parle, on discute de comment ça va être, des fois, il y a... ça c'est pour les 6^e... des
 141 anciens élèves qui viennent leur expliquer, les rassurer, donc... il y a un enseignant du cycle
 142 plus des élèves de 7^e qui viennent les rassurer. Moi j'essaie toujours de leur montrer que ce qui

les attend va être aussi bien que ce qu'ils quittent. Les rassurer... alors je ne leur promets pas que ça va être ça. Mais c'est toujours d'aller voir comment c'est, surtout ce passage au cycle, et que le fait qu'il y ait des élèves qui ont juste une année de plus qui viennent leur présenter « alors moi, c'était très dur, j'ai aussi pas dormi pendant quelques nuits, mais voilà, au bout d'un jour c'est passé ». Je pense que ça les rassure aussi énormément.

Alors ça c'est vous qui organisez, qui faites en sorte que d'anciens élèves viennent ?

C'est pas nous qui organisons, je crois que c'est avec le cycle [...] que ça s'organise ces moments-là... mais je trouve très bien. Alors là, je ne sais plus si c'est un enseignant qui avait demandé et qu'on peut le redemander, donc je sais que si une année ça ne se fait pas... je pense que c'est possible... parce que quand il y a la présentation du latin, je pense que c'est possible aussi qu'il y ait des élèves. Mais voilà, je pense qu'il faut toujours essayer de les mettre un peu dans ce qui les attend et pas de vouloir les garder. Je me dis que la phrase « l'être de passage », il faut vraiment qu'on le soit et qu'on accepte aussi... voilà, je ne le prend pas mal le fait qu'ils ne sont pas revenus tous les jours me voir. Au contraire, s'ils étaient revenus tous les jours me voir, je me serais dit qu'il n'y a pas eu ce moment de séparation, qu'ils n'arrivent pas encore à réaliser. Alors, moi je suis ravie quand... Je ne dis pas, ça fait plaisir quand on voit ce qu'ils écrivent... et eux-mêmes quand ils reviennent et quand ils vous disent « je me souviens »... en tout cas pour moi, je n'ai pas eu de séparations très difficiles. Alors quand l'enseignante dit que je vois lesquels sont prêts, alors moi je dis que je vois ceux qui se montrent... hop, au revoir... et je sais que ceux qui... mais je pense que c'est lié à la personnalité de l'enfant. Je ne sais pas dans quel sens elle dit ça. Moi je pense qu'ils sont à peu près tous prêts à cet âge à... même si c'est difficile, ils vont avancer... alors je ne sais pas ce qu'elle voulait dire...

Elle c'était, « ben voilà, ils sont prêts à me quitter » en gros.

Moi, je pense aussi que je fais tout en sorte pour qu'ils soient prêts à me quitter.

À travers le dialogue et le discours dont vous m'aviez parlé tout à l'heure ?

Exactement

D'autres choses ?

Comme ça, il n'y a rien qui me vient mais si jamais, je reviendrais, mais là, je n'arrive pas à en dire plus pour l'instant.

Que ce soit dans une pratique plus courante ou quelque chose sur le long de l'année qui pourrait leur permettre de...

Bon, par exemple, il me vient... mais je ne sais pas... ce n'est pas vraiment en lien... mais c'est vrai qu'il y a eu... j'ai eu un conseil de classes... par exemple un enseignant de chorale a été remplacé et des méthodes complètement différentes, j'ai déjà eu sur des billets en conseil de classes « Nous on préférerait vraiment... » Alors on entamait tout le discours sur « Tu préférerais, pourquoi ? Et maintenant, qu'est-ce qu'on peut faire ? L'enseignant de toute façon, il ne va pas revenir, tu dois faire avec » et on entamait « alors c'est vrai, est-ce que je peux lui proposer qu'il fasse ça ou ça, si je lui proposais de nous écouter, de dire qu'on pourrait amener une fois une chanson... » et finalement, c'était passé un petit peu comme ça, elle n'a pas changé son programme, mais de temps en temps, 5 minutes avant, elle a accepté les propositions, elle a accepté les chansons et par exemple dans l'année elle les a préparés pour eux et c'est beaucoup mieux passé. Voilà des fois simplement c'est sur le dialogue. Sur comment se faire accepter. Moi je ne suis pas rentré dans le discours... voilà, l'enseignant il est là, il est remplacé et le remplaçant il doit faire sa place, mettre les choses à leur place... Moi je suis plutôt partie dans l'optique que maintenant, qu'est-ce qu'on va faire pour l'accepter et pour l'aider parce que je ne voulais pas entendre ce discours comme quoi c'était beaucoup mieux avec l'autre. Par contre ce qui était bien c'est que se soit ressorti au conseil de classes. Mais c'est peut-être hors sujet, car ce n'est pas le moment... c'était un peu l'idée de se faire remplacer et ce n'est pas si simple quand avant nous ça c'est très bien passé. Peut-être que des collègues l'ont vécu, moi je ne l'ai

pas vécu, mais peut-être que des collègues l'ont vécu dans ce sens-là, c'est-à-dire récupérer des volées où avec des enseignants ça s'est bien passé et eux ont dû faire leur place...

Alors, en fait, ça fait un petit moment qu'on discute de la séparation, mais est-ce que ça vaut la peine de se poser la question, est-ce que ça vaut la peine de réfléchir sur le sujet, parce qu'en fait, les enfants ils savent très bien qu'ils vont nous suivre pendant un an, deux ans maximum, parfois trois, mais en fait, de manière institutionnalisée... « ben voilà, quoi à la fin de l'année on se sépare et d'ailleurs mon grand frère il a fait pareil ».

Silence... Oui, mais alors moi, je trouve... oui mais alors il y a les deux côtés, je vois tout à fait votre remarque comme quoi c'est un moment inévitable, mais je trouve bien d'en parler parce que je pense... alors moi... si vous interrogez d'autres enseignants, mais c'est certainement lié à eux, il y a des séparations qui se passent très mal. Moi, il y a une année, je sais plus, c'était au début, c'était des élèves qui n'étaient pas du tout des 6^e, mais des larmes, des cris, en larmes, l'enseignante de la même manière. Vraiment, je m'étais dit qu'il y avait quelque chose qui ne va pas, de ne pas accepter, de montrer aux élèves qu'on est aussi triste qu'eux... Moi je me dis que c'est bien de pouvoir en parler... Autant je pourrais me dire que c'est un passage obligé, mais autant, toute cette partie affective, ça peut se travailler pour justement éviter des situations où on s'en sort pas. Parce que c'est quand même des situations qui peuvent... si on laisse le dialogue dans nos classes « oui mais lui il est comme ça, je préfère tel et tel parce qu'il est comme ça »... je pense que ça peut vraiment avoir une influence dans les apprentissages, dans la vie de classe et je trouve important d'en parler... Je ne sais pas si vous comprenez vraiment ma raison...

Oui oui, bien sûr...

Mais, je ne sais pas, chez certains enseignants, en ne dénonçant personne... ça prend vraiment une grande part, une trop grande part.

Et est-ce que vous pensez que les séparations que l'enfant vit peuvent avoir une influence sur le développement de l'enfant à court terme ou à long terme ?

Oui parce que je me dis que de toute façon là ils vivent des séparations dans le primaire, mais toute sa vie c'est comme ça, donc je me dis que peu à peu on prend conscience... mais même nous, quand il y a des collègues qui nous annoncent qu'ils vont quitter, c'est jamais simple. Mais dès que le nouveau arrive, on repart sur autre chose et je dirais que ça continue, c'est la vie, on rencontre dans sa vie toute sorte de séparations, certaines plus tristes que d'autres. Mais je ne pense pas... franchement, pour un enfant ça le fait grandir

De quelle manière ?

De la manière que de toute façon, c'est ce qui... Les moments de séparations seront présents dans leur vie et il faut justement qu'ils apprennent à se séparer. Ça ne veut pas dire oublier. Parce que moi, je sais très bien, quand je rencontre des parents qui me disent « des fois, il me reparle de vous... » c'est pas négatif pour moi, c'est simplement qu'ils repensent à des choses, qu'ils évoquent des souvenirs de classe, de camps, mais ils continuent, ils avancent. Et après, plus tard, professionnels, ils en rencontreront... Dans ce sens-là que ça... Ils ont forcément dans leur parcours des gents qui vont rester quelques mois, remplaçants, quelques années, et c'est comme ça qu'ils grandissent, de toute façon c'est un parcours de vie, pour chaque enfant il y a des séparations...

Je vais vous citer quelques éléments et vous me dites si pour vous ça a une importance et en quelques mots les raisons.

D'accord

L'âge de l'enfant ?

Je reprécise juste, si ça influence les moments de séparation.

Voilà. Par rapport à l'enfant.

Je pense, oui. Parce que... un des exemples c'est dans les degrés élémentaires. Je vais plutôt citer les propos de mes collègues même si je l'ai un peu ressenti dans un remplacement de trois mois... parce que très souvent, les élémentaires, chaque fois ils nous disent « non, non on peut pas faire ça comme ça, s'il y a un adulte, encore un autre adulte, pour eux ça va être difficile » par exemple quand on a des journées collectives et dès qu'ils quittent leur enseignant, qu'ils le voient plus, des fois on fait le rallye de l'Escalade sur une journée, si le titulaire n'est pas proche... il y a toujours, à chaque rallye, un ou deux enfants qui demandent à retourner dans l'équipe.. Alors je pense que petits, l'enseignant est vraiment un peu la personne de référence et même si ce ne sont pas les séparations de fin d'année, mais les séparations ponctuelles, ils le vivent d'une manière plus forte. Et c'est pour ça que l'âge je pense que dans le degré élémentaire et j'ai aussi l'impression... alors je me suis remémoré mes fins d'années... mais que effectivement... fin de 6^e, il y a aussi une séparation qui est... Je mets simplement peut être plus forte. Mais pour certains élèves, peut être pas pour tous, mais je le ressens. Alors oui l'âge a une importance

Le niveau de maturité scolaire. Sous maturité scolaire j'y ai mis le rapport au contrat scolaire et confiance dans son métier d'élève.

Je mets non. Je ne pense pas

Pourquoi ?

Je suis en train de me remémorer mes souvenirs ou les souvenirs de mes volées et je ne pense pas... je pense que les moments de séparations sont vraiment liés à la personnalité et pas avec le contrat scolaire. Je sépare la dimension affective de la dimension scolaire et je ne pense pas que les moments de séparations... je n'arrive pas à faire un lien avec le contrat pédagogique.

Le niveau de maturité émotive, l'estime de soi, autonomie ?

Oui, alors, là, je le vois plus... effectivement comme vous dites sur l'autonomie, apprendre à se détacher... Oui.

Le niveau socio-économique peut avoir une influence ou pas, pourquoi ?

Je mets pas d'importance...

La position dans la fratrie ? Si tant est qu'il y en ait une...

Non

Pas d'importance ?

Je fais juste une petite parenthèse... Pas d'importance selon moi, mais peut-être... je re-parle d'expériences de séparations 6^e - cycle et qu'on a un grand frère, qui nous rassure, qui nous explique, qui sera là pour nous accueillir, je pense que ça peut faire que le 2^e vivra mieux cette séparation, aura moins peur d'affronter l'inconnu. Mais c'est vraiment 6^e - cycle. Mais sinon, non. Parce que d'une manière générale, je le rapporte à une personne et à la dimension affective, je ne le rapporte pas au cadet, aîné. Mais sous cette forme-là, oui.

D'accord. La relation que l'enfant entretient avec ses parents ?

Oui. Je dois développer...

Volontiers un peu...

Peut-être... Aussi en discutant avec d'autres professionnels... quand il y a un manque affectif envers les parents et que l'enseignant prend un énorme poids affectif, la séparation va être plus difficile. Dans ce sens-là. Et des fois, c'est vrai qu'on peut le ressentir.

La relation que l'enseignant entretient avec les parents de l'enfant ?

Non, je ne pense pas...

Vous parliez tout à l'heure, vous m'avez dit que vous repensiez à telle chose en fonction de discussions, est-ce que ce sont des choses dont on discute en salle des maîtres, la séparation ?

Ca peut arriver, mais on n'en discute pas au long de l'année, mais justement, si après on se retrouve le jour même de la séparation et certains enseignants vont vous dire « moi ça me fait du bien, je suis bien content de quitter cette volée et de retrouver autre chose », d'autres qui vont vous dire que c'était beaucoup plus difficile. Mais je dirais... en salle des maîtres tout au long de l'année pas tellement même jamais, mais le jour J, ça arrive que des enseignants viennent dire ce qu'ils ont sur le cœur ou qu'on se confie entre enseignants.

Ok. Est-ce que vous aviez l'impression en sortant de vos études d'être prête à rencontrer les élèves et de vous en séparer ?

Oui.

Vous m'aviez parlé des cours de Cifali, est-ce qu'il y aurait d'autres choses, d'autres modules plus prégnants dans la séparation ?

Alors moi, c'est celui qui me revient, je n'en vois pas d'autres, mais aussi dans le sens que... qu'est-ce qu'on peut faire mieux pour s'y préparer que de commencer. Je ne sais pas si vous comprenez ce que je veux dire, mais... c'est que moi en tant que personne je me sentais prête à prendre une classe et à l'université, j'ai beaucoup apprécié ce cours mais ça reste de la théorie et on le vit. Mais je me sentais prête et je ne vois pas que ça puisse être enseigné autrement, mais je n'ai pas d'autres références à d'autres cours. J'avais appris aussi beaucoup sur le deuil et ça, alors bon, je ne l'ai pas encore vécu, mais je sais que personnellement je me suis beaucoup posée la question sur... quand vraiment un élève perdra sa mère ou... et je me dis que quand ça devra arriver on sait les aides qu'on a... Et quand ça sera, ben la part des émotions, elle sera là et c'est vraiment comme ça qu'on apprend pour moi. C'est pour ça que oui je me sentais prête.

Est-ce que vous avez encore des contacts avec vos anciens élèves, en dehors de ces petites visites épisodiques dont vous m'avez parlé tout à l'heure ?

Des contacts... non... je dirais pas vraiment. Je les revois, j'ai des anciens élèves qui sont les répétiteurs de mes élèves, donc sous un autre contexte, ça devient presque un partenaire professionnel, donc là voilà. Mais je n'ai pas d'autres contacts plus que ça.

Je me demandais, est-ce qu'il y a un moment où vous vous dites que vous êtes prête à accueillir les élèves suivants ?

Non. Est-ce qu'il y a un moment où je me dis que je suis prête ? Non, si je termine une année... si le suis... ben je les suis et sinon

Sinon vous arrivez le lundi et...

Je suis ravie de commencer avec une nouvelle volée, il n'y a pas un moment précis où je me dis que je suis prête à...

Ça pourrait être, je ne sais pas, pendant vos vacances scolaires, il vous faut un mois, deux mois pour faire le deuil de la volée d'avant.

Non, sincèrement non. Alors jamais.

Une dernière petite chose, j'ai quelques petites phrases ici, et je vais vous demander « la séparation c'est... souvent, parfois, rarement ou jamais »

Mais pas par rapport à moi ?

Par rapport à vous.

Mais, mes élèves... ?

Là, c'est vraiment par rapport à vous je pense, en fait vous et le rapport avec vos élèves, ça c'est clair.

D'accord, mais par exemple le premier, la séparation c'est un mauvais moment à passer ça passera ?

332 *Donc pour vous, par rapport à vous, en tant que professionnelle...*

333 *Donc si ne le ressent pas forcément comme un mauvais moment... voilà, ça va, alors je le*
 334 *fais. J'ai le temps... parce qu'il faut que je réfléchisse. Je ne sais pas si je dois le prendre comme*
 335 *ça... j'aime pas trop la... Donc c'est comme si pour moi, la séparation c'est... monter à mon*
 336 *collègue que je suis meilleure que lui?*

337 *Oui.*

338 *C'est pas simple parce que ces termes et là, quand on met du négatif il faut réfléchir. La*
 339 *séparation si je m'en suis soucie, la séparation si je m'en suis souciee un peu... Quelque chose*
 340 *dont je ne m'en suis jamais souciee, non, ce n'est pas vrai, mais ce n'est pas ma préoccupation*
 341 *principale...*

342 *Donc je m'en suis soucie de temps en temps.*

343 *Ok, pas que je vous mette l'inverse de...*

344 *Merci. J'aurais juste voulu encore savoir le contexte de l'école et votre parcours.*

345 *Mon parcours, je n'ai pas changé d'école donc 8 ans que j'enseigne ici, ayant commencé*
 346 *avec les grands degrés, les 6, 5-6 et ça fait cinq ans que je suis dans les 3-4, dans l'école...*
 347 *c'est très souvent sur deux ans qu'on suit nos volées avec la liberté à chaque enseignant de dire*
 348 *« cette volée je ne la suis pas deux ans pour telles et telles raisons » donc ça, il y a toujours la*
 349 *possibilité, mais sinon, il y a très souvent 3-4 et 5-6...*

350 *Si j'ai bien compris, l'école est uniquement en division moyenne?*

351 *Il y a aussi division élémentaire, mais le bâtiment est séparé, donc il y a deux salles des*
 352 *maîtres différentes tout en créant des liens avec des récréations communes, des journées com-*
 353 *munes. Naturellement avec le directeur des TTC en commun, il y a quand même des liens, mais*
 354 *c'est vrai qu'avec cette séparation de salle des maîtres, ce n'est pas la même chose que quand*
 355 *on est tous réunis, on entend quand même moins parler des plus petits.*

356 *Bien, il ne me reste plus qu'à vous remercier.*

357 *C'est rien.*

X Entretien de Corinne

1 *Ce que je vous propose dans un premier temps c'est un petit peu de lecture, ensuite nous en*
2 *discuterons.*

3 *Ok, je le lis pour moi ?*

4 *Oui, oui.*

5 *Voilà*

6 *Bien, pour commencer, qu'est-ce que cette histoire évoque pour vous, comment est-ce que vous*
7 *réagissez face à ça ?*

8 *Moi je vois le lien avec mon métier, c'est-à-dire, le statut de remplaçant, notre statut d'en-*
9 *seignant et celui de remplaçant. C'est-à-dire celui qui prend la place de... Et là, ça me parle*
10 *beaucoup pour moi parce qu'en fin de semaine, je m'en vais et je laisse la place à quelqu'un*
11 *puisque je pars en arrêt maternité et aujourd'hui on a eu une discussion avec les élèves qui*
12 *sont des élèves de 3p qui me disent « on a pas envie que tu partes, sans toi c'est pas pareil. » Ils*
13 *m'ont dit : « Oui, Émilie elle est très gentille », ils l'aiment beaucoup. Mais quand même : « On*
14 *veut pas, tu reviens quand ? Quand le bébé sera là, tu reviens après tout de suite. » « Non, je ne*
15 *vais pas revenir tout de suite... ». Voilà, c'est drôle parce que c'est très proche de ce que vis là,*
16 *juste maintenant. Pour les enfants, ils ont besoins d'une référence, qu'ils soient ado ou jeune*
17 *et quand la référence change, ça bouscule un peu certains. C'est un un peu à ça que ça me fait*
18 *penser.*

19 *Ok. et si on regarde ça en terme de fin d'année et pas uniquement en terme de remplacement en*
20 *fait...*

21 *Les fins d'années peuvent être très différentes parce qu'il y a des fins d'années où on suit*
22 *les élèves et donc on se dit au revoir. Et se dire au revoir veut qu'on va se revoir. Il y a des*
23 *fins d'année où on va passer la volée, où la volée va rester dans l'école. Donc ça, c'est encore*
24 *un autre au revoir. Parce que moi, je ne suis plus leur titulaire, mais on va se revoir, on va...*
25 *Donc, c'est aussi des liens qui continuent à la nouvelle rentrée où ils viennent, on vient se voir,*
26 *on vient se dire bonjour. Et il y a la troisième séparation... ben c'est des 6^e qui finissent leur*
27 *scolarité pour aller au cycle. Et ça, c'est un autre au revoir. C'est vraiment la séparation et c'est*
28 *la plus difficile. Enfin, c'est la plus compliquée à gérer souvent. Parce que pour certains, c'est*
29 *une évidence, c'est génial. Pour certaines volées, c'est « ouf ! on s'en débarrasse ». Ça n'a jamais*
30 *été mon cas, mais voilà, ça peut arriver. Et puis, il y a des volées avec qui c'est plus compliqué,*
31 *la séparation peut être plus compliquée.*

32 *Vous avez des exemples particuliers en tête ?*

33 *J'ai eu une... ma première sixième que j'ai, entre guillemets, lâchée, c'est-à-dire que c'est*
34 *un pas important, c'est une fin de primaire, c'est important pour eux, c'est important pour*
35 *les parents et pour moi c'est la première 6^e que je lâchais au grand large. Donc, il y a eu une*
36 *relation très forte avec ces élèves pendant deux ans, je les ais eu en 5^e - 6^e et on avait des liens*
37 *assez forts, que ce soit avec les garçons ou avec les filles. Et on a eu une fin d'année où ça a*
38 *été difficile de se dire au revoir. Et c'est des élèves qui sont en 9^e et qui continuent de venir me*
39 *dire bonjour encore maintenant, me raconter leur vie. Voilà, parce que le lien est resté. Mais je*
40 *pense qu'on l'a mis en place des deux côtés, je l'ai mis en place, comme ils l'ont mis en place.*
41 *Et ce n'est pas forcément pareil chaque volée. J'ai une autre volée de 6^e, mais le lien est un*
42 *peu différent, il est moins fort. Je ne sais pas, c'est comme ça, il y a des volées avec qui on se*
43 *rapproche plus.*

44 *Et, est-ce que vous pourriez expliquer ce lien différent ?*

45 *Ce qui a été différent avec cette première volée de 6^e, c'est qu'ils sont arrivés chez moi en 5^e*
46 *et... c'était une classe assez difficile, déjà entre eux. Très conflictuelle, une manière de se parler*

très agressive. Il y a eu un travail énorme, en tout cas de ma part, à mettre en place. Quasiment les six premiers mois où on c'est, entre guillemets, bagarrés. C'est-à-dire qu'à chaque remarque désobligeante on a travaillé, ils n'avaient jamais fait de conseil de classe de toute leur scolarité. Il y avait un énorme travail d'attitude. Il se passait devant... par exemple devant le tableau noir, les premières semaines où je les avais c'était des : « Casse toi connard, t'es devant moi ! » Je me disais « mais c'est... » « Oh ! On s'arrête, ce n'est pas possible, on ne va pas faire deux ans comme ça » . Donc il y a eu un énorme travail de comportement, d'attitude, entre eux, avec moi. Et je pense que c'est peut-être aussi une période où il a eu... d'un côté privé c'était peut-être plus difficile, donc on était tous dans cet état d'esprit tendu, on a tous dû travailler pour se rapprocher et au final, ça nous a énormément rapprochés. Pas... évidemment, moi je ne suis pas quelqu'un ni de très câlins, ni... je trouve qu'en plus, des 6^e c'est pas très approprié, mais... il y eu, souvent, on se dit bonjour, on se prend dans les bras et, mais... c'est pas déplacé, pour nous ça nous paraît normal. Mais il y a eu un lien très fort, je pense dû au départ au côté difficile. Voilà, je pense que c'est parti de là. Oui... J'ai eu des mots... je garde encore, j'ai plusieurs mots que les élèves m'ont laissés ou que moi je leur ai écrits en fin d'année. Il y a des traces qui montrent que c'était un lien assez fort quand même.

Vous leur avez écrit un mot à chacun, un mot pour l'ensemble... ?

J'avais écrit un mot pour tout le monde. Le dernier jour d'école ont s'était réuni, on s'était mis en rond dans la salle vide. Et eux, instinctivement de leur côté, certain avaient écrit des petits mots sans qu'on se concerte et moi je leur ai écrit un mot que je leur ai lu et ils m'ont demandé après « tu peux nous le photocopier, on aimerait le garder. »

Donc là vous aviez organisé une journée exprès ?

C'était le dernier moment en commun avant la fête de fin d'année, où on se retrouvait la dernière fois tous ensemble en classe.

Dans la salle vide...

Oui parce qu'on doit tout vider en fin d'année. C'était le dernier lieu commun qui nous a rassemblés pendant deux ans... Donc ça... peut-être parce que c'était la première fois que j'avais des 6^e qui s'en allait. C'est peut-être aussi ça. Après peut-être qu'on s'habitue, je n'ai pas non plus 25 ans de métier. Je pense que je prendrais de la distance. Est-ce que c'est parce qu'on est, entre guillemets, jeune enseignante qu'on a ces liens plus proches des enfants. Est-ce qu'on est pas encore parents nous-mêmes qu'on a encore ces liens. Je ne sais pas. Peut-être que c'est l'avenir qui me dira si petit à petit je m'éloigne de mes volées, je ne sais pas.

Et si on le situe dans votre carrière, il est où à peu près ?

C'était ma 5^e année d'enseignement, ma première volée de 6^e qui partent.

Et ce moment tous ensemble, comment l'avez-vous vécu, qu'est-ce qui a été fait ?

C'était très émouvant... je pense, oui je crois que j'ai encore un des mots d'une élève, si ça vous intéresse que je vous le lise...

Pourquoi pas, mais on pourra le regarder après.

En tout cas, personnellement, c'est un moment qui m'a beaucoup émue, j'ai certains élèves qui avaient les larmes aux yeux, donc c'était vraiment de l'émotion vive... (NDLR nous sommes interrompus par la visite d'une des anciennes élèves)

Quand on parle du loup...

Quand on parle du loup. Donc ça c'est une des élèves de l'année passée, donc là ils sont en 7^e cette année qui passent régulièrement faire un petit bonjour. Alors voilà, ils sont au courant de la grossesse, ça aide aussi, elles ont envie d'être... elles sont curieuses, mais elles passent comme ça, souvent.

Donc on en était : qu'est-ce qui a été fait à ce moment-là en fait ?

On a fait un petit peu un bilan où chacun disait ce qu'il pense, sur ce qu'on a fait ensemble, ce qu'on avait retenu, ce qu'on a aimé, ce qu'on a moins aimé. Comment on a vécu ces deux ans ensemble. On a vraiment l'impression d'avoir partagé, en tout cas moi je l'ai vécu comme ça. Oui, c'était deux ans de notre vie où on a été extrêmement proche, d'un point de vue aussi du temps, c'est quand même des élèves avec qui on passe sept heures par jour, quatre jours par semaine. Avec certains, on se voit peut-être plus qu'avec leurs parents, parce que ce sont des parents qui travaillent beaucoup. Donc on a un lien... on est assez présent dans leur vie en tout cas. Après, on s'entend on s'entend pas. De toute manière, on est liés à leur quotidien. Donc c'était un peu ça, faire un bilan de ce qu'on avait apprécié pendant deux ans, les bons souvenirs, les mauvais souvenirs. C'était comme ça... c'était un moment assez sympa.

Donc, principalement autour de la discussion ?

Oui, ou oui, on était en cercle, on avait mis les chaises au milieu, en rond, comme dans un conseil de classe, on se voit tous et chacun racontait ses anecdotes et ses souvenirs.

Ok... Je vais revenir à mon histoire et je vais vous demander ce qui aurait pu être fait dans cette histoire pour les différents personnages, pour faciliter cette transition ? Qu'est-ce que chacun des personnages aurait pu faire ?

Alors, je pense justement que le mot transition il est important dans cet exemple-là. Où je pense que cette personne remplaçante qui est ...Sylvie...

Sylvie

Aurait pu être présente encore avec la présence de François. C'est-à-dire qu'elle vienne participer un petit moment, qu'ils soient en duo pour voir aussi que ces deux personnes sont liées, c'est-à-dire que ce n'est pas l'une contre l'autre, ce n'est pas... Là, peut être que les enfants l'ont vécu « c'est elle qui prend la place de celui qu'on aimait, de François ». Alors que s'ils sont ensemble ils montrent une image de « nous on est ensemble, on travaille ensemble. Moi je m'en vais après, mais on est sur la même longueur d'onde et on est d'accord sur ce qu'on fait. » Je pense que ça aurait été important qu'il y ait un passage en commun pour ensuite lâcher prise et permettre à François pour partir serein et justement laisser une place... sa bonne place à Sylvie qu'elle n'a pas l'air d'avoir du tout...

Est-ce que ça, ça peut se faire en école primaire ?

Alors... ça ne se fait pas d'un passage d'une volée à l'autre vu que les autres titulaires sont responsables d'une autre classe, donc ça, ce n'est pas possible. Mais il y a au moins l'avantage, à part si c'est un nouvel enseignant, c'est des enseignants que les élèves connaissent. Quand on leur annonce « Ah ben tiens, l'année prochaine vous êtes chez un tel ! » C'est quand même un personnage qui ont déjà entendu parlé, il connaissent, ce n'est pas un inconnu. À part si c'est un nouvel enseignant. Et on a l'avantage en tout cas ici d'être une petite école, de n'avoir que les élèves de la 3^e à la 6^e donc on se connaît assez bien, les élèves visualisent très bien les autres enseignants, ce ne sont pas des inconnus. Mais voilà, chaque enseignant a sa cote de popularité, sa réputation, donc on a droit à de... on a droit aux commentaires « Ah oui ! je me réjouis » « Ah non ! je n'ai pas envie » ça arrive... Mais par exemple en ce qui me concerne moi, c'est une séparation un peu... prématurée... ce n'est pas le terme...

Je n'espère pas...

Justement par rapport à la grossesse... Mais ce que je veux dire c'est que je pars avant la fin et ma remplaçante a commencé à 50%, donc le lien c'est déjà fait et moi dans deux semaines je m'en vais et elle reprendra mon plein temps. Donc en fait le passage se fait plus en douceur, ils apprennent à la connaître une demi-journée par jour, ils savent que c'est elle qui prendra le relais à la fin. Ça, je pense que pour la liaison, c'est peut-être plus simple de faire comme ça. Mais ce n'est pas toujours possible de faire comme ça avec des collègues, enfin c'est même impossible de faire avec eux.

142 *C'est difficile en 6^e 7^e...*

143 Voilà... Ah oui la séparation école primaire cycle d'orientation, ça, c'est l'inconnu. Le seul
144 lien qu'on essaie de faire, mais c'est un lien purement visuel, c'est que l'enseignante, moi j'essaie
145 de les emmener voir le cycle, on va visiter le cycle d'orientation, c'est moi qui les emmène. C'est-
146 à-dire qu'on fait ensemble la visite. C'est peut-être un moyen... voilà, je les accompagne encore
147 un petit bout, mais à la rentrée ils font sans moi. C'est pas moi qui serais avec eux à la rentrée,
148 mais pendant notre 6^e on prend le temps de faire le lien, de rencontrer le doyen, d'aller visiter
149 les lieux tous ensemble. Voilà, c'est le seul lien. Mais à part ça c'est vrai qu'il n'y a aucun lien
150 après.

151 *J'ai entendu dire une fois une enseignante qui me disait « cette volée-là, il n'y a pas de soucis, moi
152 je sais, ils sont tous prêts, on peut se quitter demain, ils sont prêts. »*

153 Quelle chance...

154 *Vous pourriez dire ça vous ?*

155 Non. Non parce qu'on a rarement des volées uniformes et il y en tellement dans une classe,
156 je peux avoir quatre niveaux différents... je peux avoir... pour passer une volée au cycle...
157 non, je sais que j'en aurais une certaine partie que je considère autonome et pour qui je n'ai
158 pas de soucis point de vue scolaire. Et d'autre, je sais que ce n'est pas le passage en 7^e, je sais
159 très bien que... même si j'ai fait mon maximum pour les emmener en fin de 6^e, les enfants en
160 difficultés ils sont toujours là. Donc moi je me suis rarement dit, même jamais « c'est bon, je me
161 tourne les pouces, ils sont tous excellents. » Je me suis dit que je suis arrivée au terme de mon
162 programme. Après ça...

163 *Est-ce que vous pourriez dire d'un élève qu'il est prêt à quitter la classe ? Qu'il est prêt à aller au
164 cycle ou qu'il est prêt à aller dans une autre, dans la classe d'une autre personne ?*

165 Ah oui... En fait, je crois que je ne me suis même pas posé la question, je crois en fait... Je
166 crois qu'on a tellement enregistré que la plupart on les a pour deux ans... moi j'ai tellement
167 dans la tête qu'au bout de deux ans je me sépare de ces élèves. Donc, c'est peut-être tellement
168 induit que je ne me pose pas la question. Ils ne sont pas : prêts ou pas prêts, ils changent
169 de classe, mais... je ne suis jamais dit qu'ils étaient prêts, ils le sont. Et le changement est
170 bénéfique. Même si on s'entend très bien avec des élèves, je ne suis pas sûre que de garder
171 quatre ans une volée c'est positif ou même trois ans. Je trouve que le changement est positif
172 pour l'élève et pour nous.

173 *Dans certaines pédagogies le même enseignant garde ses élèves quasiment toute sa scolarité.*

174 Moi je ne suis pas du tout dans ce genre de fonctionnement. Je trouve que c'est ressourçant
175 et pour l'enseignant, et pour l'élève de devoir s'habituer à un autre fonctionnement, de s'ha-
176 bituer... on s'y plaira plus ou moins, voilà, on a tous des affinités différentes, mais voilà. Je
177 trouve que c'est extrêmement important pour l'élève qui passe par différents fonctionnements
178 de profs, il va arriver au cycle d'orientation, il aura 12 enseignants différents, s'il a gardé le
179 même pendant cinq ans, ça va être dur. Et pour nous aussi, je pense que même si ça ce passe
180 bien, on a un très bon contact avec notre classe, c'est ressourçant de repartir, de reconstruire
181 un travail avec une autre classe, de repartir sur de nouvelles bases et un même programme on
182 ne le fait pas pareil avec une classe qu'avec une autre. Même si on s'entend très bien, moi je me
183 réjouis de ces nouvelles rencontres avec une nouvelle classe après deux ans.

184 *Au niveau de la séparation, je vais vous citer quelques éléments et vous me dites « tiens, ça, ça a
185 une importance, ça n'a pas d'importance » et vous essayez de me dire pourquoi en quelques mots ?*

186 Mmm

187 *L'âge de l'enfant*

188 Oui, ça peut être important... important et pas important. En même temps, ça peut être
189 important parce qu'il y a des choses plus faciles à expliquer... enfin, les choses se comprennent

plus facilement avec un certain âge. Et pas important parce qu'une séparation du moment qu'elle est... enfin elle n'est pas difficile... en tout cas à l'école primaire... elle peuvent se vivre bien quelque soit l'âge et la situation. Donc je trouve que non, en fait ce n'est pas si important.

Ok, le degré scolaire ?

Pareil. C'est peut-être plus... je pense que la seule année qui diffère c'est la 6^e parce qu'on change d'établissement, donc je pense que là... et pour l'enseignant et pour l'élève je pense la 6^e ça diffère... ça, c'est important, le changement est très différent.

Pourtant ici vous avez aussi une particularité par rapport à d'autres écoles, c'est le fait d'être uniquement en division moyenne...

Oui, on a que 3-4-5-6 dans cette école-là...

Donc les enfants en élémentaires...

Oui, ils sont nouveaux quand ils arrivent chez nous. Oui effectivement, mais nous on ne vit pas la séparation, on vit l'accueil. Ce qui est très différent. C'est vrai qu'on reçoit des élèves qui sont un peu perdus, qui débarquent... mais on a le rôle que joue le cycle après. On est des personnes accueillantes, on ne fait pas partie de la séparation.

Oui, même si vous pouvez vous apercevoir s'il y a des séparations ou des accueils plus difficiles que d'autres.

Plus difficiles que d'autres, oui. Alors moi je ne l'ai pas vécu comme ça... en tout cas, cette année-là, moi j'ai reçu une classe qui vient de trois volées différentes, sur deux écoles différentes. Je n'ai pas ressenti en tout cas de difficulté d'intégration, une séparation difficile avec ce qui c'est passé avant. Non.

Le niveau de maturité scolaire ? Là dedans j'entends tout ce qui est lié au contrat scolaire, contrat didactique, confiance en son métier d'élève. Est-ce que ça pourrait avoir une influence ?

Je pense que durant les quatre ans de division moyenne, comme on fonctionne tous un peu de la même manière, c'est un lien donc ça rassure un peu les élèves. En ce qui concerne les devoirs, les communications, on a décidé d'avoir un fil rouge, donc ça c'est assez simple d'avoir à s'adapter. Par contre, je reviens aux 6^e, je trouve que le saut est tellement grand entre la fin de la 6^e et le début de 7^e dans l'autonomie qu'on attend des élèves, l'organisation. Donc, je pense que là, la séparation, le changement est beaucoup plus difficile.

Le niveau de maturité émotionnelle ? Là dedans je mettais un peu d'autonomie, mais aussi beaucoup d'estime de soi.

Par rapport à l'émotif... Est-ce que... pour savoir quoi?... S'il y a une incidence...

Si la maturité émotionnelle va avoir une incidence sur la séparation ou pas ?

Oui, je pense. Je pense que... je vois de nouveau avec ces 6^e, je vois qu'il y en a avec qui la séparation a été difficile, comme pour moi, mais parce qu'on a pris cette classe, on a ce statut important pour eux, et... mais ça dépend tellement... voilà, ça dépend de la situation familiale de l'enfant, ça dépend de notre rapport avec eux aussi, si on s'entend bien... et pour certains, c'est plus difficile que d'autre. Certains te disent au revoir comme s'ils vont te revoir demain et ils s'en vont, pour d'autres c'est plus difficile... oui, je pense que c'est dû à la place qu'on prend dans leur vie. Pour certain on en prend plus que d'autre, je ne pourrais pas expliquer pourquoi, mais... Et peut-être que moi je donne plus de place inconsciemment à certains élèves. On ne parle pas de chouchou et quoi, mais je crois qu'inconsciemment on le fait. Peut-être. On donne plus de place à certains qu'à d'autres.

Ou certains prennent plus de place...

Oui, certains prennent plus de place, ça aussi. Demandent plus d'attention.

236 *Je fais une petite nuance entre prendre et demander. Dans le sens où certains d'un seul coup pour*
 237 *nous prennent plus de place même s'ils n'en demandent pas forcément.*

238 Pour moi, c'est quand même assez lié. Un enfant qui prend beaucoup de place, que ce soit
 239 le perturbateur ou celui qui est toujours vers nous pour nous dire des trucs sympa, enfin le
 240 rigolo de service, c'est quand même quelqu'un qui est demandeur. C'est à la base quelqu'un
 241 qui est demandeur de cette attention. Donc... prendre et demander, je pense que c'est assez lié
 242 pour moi.

243 *Alors ce que je voulais dire par là c'est que celui qui va demander de l'attention, ce n'est pas pour*
 244 *autant qu'on va s'attacher à lui.*

245 Ah oui. Oui, l'attachement qu'on y fait oui. Mais l'attention qu'on y porte, malheureuse-
 246 ment on a pas le choix. Mais ce n'est pas forcément un élève avec qui on sera très lié. Oui...

247 *Le niveau socio-économique ? Est-ce que ça pourrait avoir une incidence ?*

248 Peut-être... mais... je pense qu'il y a des élèves qui restent proches du milieu scolaire.
 249 Parce qu'il y a des élèves donc le niveau socio-économique des parents sont proche de cette
 250 attente scolaire, de la culture scolaire, enfin de l'école d'aujourd'hui... peut-être qu'ils gardent
 251 ce lien plus fort à l'école que d'autres qui ne sont pas très proches du métier d'élève, donc ils
 252 s'y évadent très vite et nous on s'en approche moins peut-être. Je n'ai pas vraiment... Je ne sais
 253 pas... Ce n'est pas quelque chose que j'aie fait attention.

254 *D'accord... La position dans la fratrie ? Pour autant qu'il y ait des frères et sœurs.*

255 Je ne sais pas... Moi j'ai eu une fois le petit frère du grand que j'avais déjà eu, c'est vrai
 256 que... en tout cas pas dans la séparation, mais je pense que dans le lien tout de suite qu'on
 257 crée, sachant qu'avec son grand frère ça s'était très bien passé, on s'entendait très bien, il y
 258 avait un certain défi à relever. C'est-à-dire qu'il savait qu'il devait être à la hauteur du frangin.
 259 En plus, c'est un élève qui avait été déplacé d'une autre école parce que ça se passait très mal,
 260 il a été envoyé chez moi en plus suite à la demande des parents. Je n'ai eu aucun problème
 261 pendant l'année. Je pense que c'est aussi dû... alors peut-être à la pression des parents, mais
 262 aussi à son propre défi. Puisque le grand frère était passé avant, il fallait qu'il soit à la hauteur.

263 *Ouai...*

264 Pas parfait mais...

265 *Est-ce que la relation que l'enfant entretient avec ses propres parents pourrait avoir une incidence*
 266 *sur la séparation avec l'enseignant ?*

267 Oui, je pense que si l'enseignant est en désaccord avec les parents, ce qui arrive, je pense que
 268 le lien est évidemment aussi biaisé avec l'enfant. Parce qu'il y a aussi beaucoup de choses qui se
 269 disent à la maison. Moi je ne porte pas un jugement sur les parents évidemment devant l'enfant,
 270 par contre l'inverse je pense que c'est très fréquent. Les parents qui portent un jugement sur
 271 l'enseignant devant l'enfant, donc forcément que ça biaise le relationnel. Ça je pense que... Et
 272 puis la séparation qui pourrait avoir en fin d'année... oui, je pense que son on ne s'entend pas,
 273 parce que ça arrive, si on est en désaccord sur ce qui... sur... Oui, oui, je pense qu'il y a un
 274 lien très évident.

275 *Donc à ce moment-là, ça peut faciliter la séparation ?*

276 Oui. Ah oui. C'est parce que... la séparation est facilitée quand le lien... plus le lien est
 277 lointain, enfin... plus la séparation est évidente, est facile. On se sépare plus facilement de
 278 quelqu'un de moins proche que de quelqu'un de très proche.

279 *Donc là, vous répondez déjà à ma deuxième question, enfin à la dernière question, la relation que*
 280 *l'enseignant entretient avec les parents de l'enfant.*

281 Oui, oui oui, je pense, évidemment, si on est, si on s'entend bien, si on est assez proche aussi
 282 dans les attentes qu'on a envers l'enfant, si on collabore, si tout ça, c'est qu'on va déjà créer un

lien entre nous et l'enfant, il va être au milieu de ce lien enseignant parents et il va être... enfin c'est évident que la séparation sera différente.

Au fait, donc moi je me dis, à part ça... Donc là ça fait un petit moment qu'on est en train de discuter ensemble sur la séparation, vous l'avez dit vous-même aussi, au fond, tout le monde est au courant qu'on est là, ensemble pour un an, deux ans et puis il y a séparation. Donc à la limite, est-ce que ça vaut la peine de réfléchir à ça ?

Ben, c'est ça. C'est-à-dire que la séparation est annoncée dès le départ. On ne trompe personne. À part quand dans mon cas, en début d'année, à la fin du mois d'août, les enfants n'étaient pas avertis que je partais au mois d'avril. Parce que je ne le savais pas non plus. Ça effectivement, il faut y amener différemment quand elle n'est pas prévue comme ça. Mais une fin d'année, elle est prévue, elle est annoncée. Et les parents connaissent le fonctionnement de l'école. Non, il n'y a de surprise pour personne et en même temps, il y a... On ne devrait même pas avoir besoin de... d'expliquer quelles vont être les règles de séparation entre guillemets parce qu'elles sont induites, elle est différente pour la fin de la 6^e parce que même si elle est clairement annoncée, dès le départ... c'est, l'enseignant à quand même l'impression, en tout cas en ce qui me concerne, de les envoyer pour la suite, c'est-à-dire qu'on les a préparés à devenir grand entre guillemets. Donc, le défi est plus grand pour nous, je pense qu'avoir une 6^e année, en tout cas personnellement, préparer une 6^e ou une 3^e primaire, ça ne veut pas dire que je fais mon travail différemment, je dis juste que je le vis différemment. C'est à dire que les autres... « C'est bon vent pour la suite, j'espère que vous irez au-delà de vos envies, au-delà de vos rêves. J'espère que je vous ai donné un petit peu de matière pour avancer. » C'est un peut ça qui est peut-être très différent en fin de 6^e.

Et là, en fait, comment est-ce que vous avez préparé vos élèves au fait que vous partiez plus tôt ?

Alors comme c'est quand même des enfants très jeunes, c'est des enfants qui ont entre huit et neuf ans, voilà, quand on parle de bébé, de grossesse, qu'on doit s'arrêter. On en a beaucoup parlé parce qu'ils posent des questions, justement, qu'il faut aller faire des contrôles, pour que tout se passe bien il ne faut pas trop en faire. C'est un discours que... on prépare à l'avance, on amène... plusieurs fois ils m'ont vu aller faire, partir pour aller faire des contrôles chez le médecin... donc... on apporte ça très doucement, surtout de manière très simplifiée, mais ils comprennent assez bien qu'un moment donné, il faudra s'occuper du bébé plutôt que de rester en classe et que je ne pourrais pas faire les deux en même temps, mais pourtant... c'est quelque chose que je prépare depuis que je les ai mis au courant, ça veut dire depuis le mois de décembre, petit à petit. Mais certains, avant aujourd'hui, ils n'avaient pas compris que je partais réellement la semaine prochaine. Il y en a tout à l'heure en partant qui étaient extrêmement étonnés, enfin étonnés, ils disaient « Ah, mais non ! » Enfin, ils ont montré leur mécontentement comme si c'était quelque chose qui apparaissait pour la première fois. Mais je pense que c'est vraiment lié au jeune âge. Ce travail avec des 6^e j'ai une collègue qui part en même temps que moi aussi pour un arrêt maternité qui a des 6^e, je pense que c'est extrêmement clair dès le début qu'elle ne finira pas l'année. Les enfants ils savent très vite.

Est-ce que vous pensez que toutes les séparations que l'enfant vit en particulier dans sa scolarité, que ça a un impact à court terme ou à plus long terme.

Je pense que ça peut avoir un impact sur... un peu sur la ... c'est vrai je pense... pour certain sur la confiance qu'on donne. C'est quand même des enfants qui se livrent beaucoup, souvent. Enfin, en deux ans, on a des liens... le fait d'être assez proches, on a un peu cette intimité-là qui n'existe pas avec tout le monde et des fois on est presque plus proche que l'oncle ou la tante ou même les parents parce qu'on a ce lien-là. Et... Et parfois, les laisser partir ou les mettre dans une autre classe ou le changement d'école... peut-être ça peut être vécu comme une.. Comme un abandon. C'est un grand mot, mais pour certains où le besoin d'avoir une personne de référence est tellement fort que quand cette personne de référence elle change, ça peut être vécu comme un abandon. « C'est avec toi que je devais travailler, pourquoi tu

changes ? » Pourtant c'est induit, c'est normal, mais pour certains, je pense qu'ils ont pu le vivre de cette manière-là. Et puis, donc avoir un lien sur la confiance qu'on accorde après aux autres. C'est à dire « si moi je me confie à toi pendant six mois pour que de toute façon tu me dises c'est plus moi c'est quelqu'un d'autre. Non ! Je ne t'accorde pas ma confiance. » Il peut y avoir ce lien-là. Moi je l'ai vécu en tout cas une fois. Où j'ai eu l'impression vraiment que l'élève était en colère. Et puis ça s'est traduit par la colère. Mais... parce que c'est un élève en fait qui a refait son année.

Ouai

Et je pense qu'il l'a pris comme une punition, un abandon. « Tu ne veux pas me garder. Tu continues avec les autres, mais moi, tu te sépares de moi. » Et en fait j'ai compris ça comme ça parce que j'ai eu des échos plus tard quand il est passé au cycle, où il s'entendait très bien avec son enseignant et l'enseignant je crois, soit était en arrêt maladie, enfin il a du se faire remplacer et le remplacement a été une catastrophe. Parce que tout d'un coup, cet enfant avait de nouveau perdu ses repères. « Ah ben tiens, c'est une nouvelle personne de référence. » Et il était colérique, insultant et autre, ça c'est très mal passé parce que du coup on lui a imposé un changement. « Je ne veux plus de toi. » Moi je l'ai interprété comme ça.

Et avec cet élève en particulier, vous aviez préparé d'une manière différente la séparation ou... ?

Bon, un redoublement, c'est de toute façon amené depuis un certain moment, parce que depuis le début de l'année on sait que c'est un élève en difficulté, donc c'était annoncé, il n'est pas tombé... du 5^e étage en se disant « mon dieu qu'est-ce qui m'arrive ? », il savait que ça lui pendait au nez. Mais c'est difficile à expliquer que c'est aussi sa responsabilité à lui, mais il était averti. C'est quelque chose qu'il a vu arriver. Mais ce n'était pas évident. Parce que si on le sent... ils nous le font tellement parfois sentir, pour moi c'est quelque chose aussi qui m'a travaillé de me dire... est-ce que je me sens coupable de ce que je suis en train de faire. De... C'est à dire...

De le faire redoubler ?

Voilà oui. Parce que ce n'est jamais un sentiment très agréable d'annoncer ça à un élève. Enfin évidemment, on fait ça avec les parents, avec le directeur, on est pas seule dans cette situation parce que c'est une décision collégiale de faire redoubler un enfant. On est pas seul responsable, mais c'est quand même quelque chose qu'on inflige à un enfant et qui peut être vécu comme une mauvaise séparation. Comme un peu un abandon ou... « tu ne me veux plus » ou... « je ne suis pas assez bien pour rester dans cette classe ». Enfin voilà, toutes ces choses-là.

Mmm Et je me demandais aujourd'hui, si vous aviez à annoncer la même chose ou à traiter le même sujet ?

Peut-être qu'on prend aussi petit à petit une distance, je pense que le métier, ça nous forge aussi dans la distance qu'on prend petit à petit avec les élèves. Je pense que c'était très spécial avec cet enfant-là parce que déjà à la base c'était un enfant pas facile du tout, donc on était déjà en conflit. Après, peut-être qu'aujourd'hui... je sais que j'ai des élèves, une en tout cas en difficulté qui pourrait être dans cette situation... l'annonce est tellement claire depuis le début de l'année que peut-être que je ne le vivrais pas de la même façon, je ne sais pas.

Quand vous êtes sortie de vos études, est-ce que vous aviez l'impression d'être prête à ces moments d'accueils, mais aussi de séparations ?

Du tout.

Du tout...

Moi même j'ai commencé à travailler en me disant « je ne suis pas du tout prête à être enseignante ». Et en fait on est bien plus préparé qu'on croit. En tout cas, c'est vraiment le sentiment que j'ai eu. On est plus organisé que l'on ne pourrait le croire quand on sort de l'uni. Je pense qu'on a beaucoup, on a un certain bagage qu'on a eu à travers les stages et autres, on

a observé plein de choses, que ce soit des accueils ou des séparations. Je pense que sans qu'on s'en rende compte on a intégré beaucoup de choses. Moi ma première grande séparation, c'est vrai que j'ai fait cette expérience en Colombie, c'est vrai que j'ai eu une classe avec laquelle je m'entendais très bien, et là je parlais, ce n'est pas... Enfin là c'est que je rentrais en Suisse donc là aussi la séparation elle a été difficile. Pour moi, c'était quelque chose de très nouveau, donc je ne crois pas que j'étais prête à ça. Je ne crois pas qu'on est prêt... on ne se pose pas la question en fait je crois. De se dire « comment je vais vivre une séparation »...

Oui...

Je l'ai vécue au moment où elle est arrivée. Je n'ai jamais anticipé l'effet que cela pouvait avoir sur moi.

Est-ce que c'est quelque chose qui pourrait bénéficier d'une formation x ou y autour de ça ?

Je ne sais pas... Je pense que ça peut... ça pourrait arriver dans quelque chose de malsain si c'est trop, s'il y a un lien qui est trop fort... Moi je n'ai pas senti ça, je n'ai pas senti du tout qu'on basculait dans le malsain, on s'entendait bien, voilà, il n'y avait rien de dramatique ni de... c'est tellement différent d'un enseignant à l'autre que je ne suis pas sûre que ça puisse faire parti d'une formation, certains se séparent d'un élève comme changent de chemises alors que d'autres sont plus impliqués émotionnellement. Ça dépend tellement de tout un chacun, je trouve, c'est difficile de préparer un enseignant à ça.

Et puis, est-ce qu'entre enseignants vous discutez de ce moment de séparation ?

Oui. Je crois... Oui oui, souvent on parle de... Même d'une volée dont on se réjouit de séparer, ça arrive aussi. On en peut plus « vivement que je change ». Oui, ça c'est vraiment des discours très fréquents entre collègues.

Mais fréquents...

Mais absolument pas formalisés, c'est-à-dire que c'est de la discussion de bistrot, entre deux portes, dans la salle des maîtres... non non, ce n'est pas du tout des discussions formalisées.

Et vous même quand vous avez eu de la peine par exemple pour cette première année de 6^e est-ce que vous en avez discuté avec vos collègues ? Parce que là, vous me parlez principalement « voilà, cette volée-là je la quitte et je suis ravis de la quitter ». Est-ce que l'inverse on en discute en salle des maîtres ?

Oui... oui... j'en avais parlé, je pense, de la difficulté à... enfin la difficulté en même temps les vacances... enfin voilà, c'est à dire... on vit... Ce n'était pas une difficulté, c'était peut-être émotionnellement important. Ça ne veut pas dire que ça a été difficile. Je n'ai pas... je ne me suis pas dit pendant toutes mes vacances « mon dieu, comment ça se passera avec les suivants ? C'était tellement bien. » Pas du tout. C'est juste que ça a pris de la place de manière émotive. Mais j'en ai plutôt peut-être parlé après. Parce que comme c'était tellement quelque chose de pas prévisible. Comme je l'ai dit avant je ne me prépare pas à une séparation, j'attends qu'elle arrive et on la vit comme on a décidé de la vivre à ce moment-là. C'est plutôt après qu'on a partagé avec d'autres collègues. Parce que certains le vivent de la même manière, d'autre pas du tout. Souvent je raconte « tiens avec cette volée la séparation était plus difficile ou plus émotive, alors qu'avec une autre pas du tout. » On compare c'est vrai. Mais c'est plutôt venu après. Pas en anticipation.

OK. Donc là, on a vu tout à l'heure que vous avez encore des contacts avec certains de vos anciens élèves, ça se manifeste surtout sous forme de petites visites comme ça ?

Oui oui, ben c'est des élèves, ils savent où me trouver. Enfin, je pense pour certains qu'ils ont l'idée qu'on vit et qu'on dort dans cette école, mais... c'est un peu le... oui, c'est le lieu où ils viennent nous retrouver, ils savent... bon voilà, c'est des élèves du quartier, y passe de l'école, du cycle, ils passent devant l'école, ils se disent « tient, on va passer dire bonjour ». Et ils aiment aussi parler d'eux, ils aiment raconter ce qu'ils deviennent, c'est aussi ça, c'est continuer

à avoir ce lien. Mais c'est vrai qu'ils passent ici, principalement. Parce que je ne cherche pas à avoir d'autres contacts. Ce ne sont pas des élèves avec qui on va échanger une adresse email ou... je ne sais pas moi... un statut sur Facebook. Ça c'est hors de question je ne garde pas du tout ce genre de contact là avec les élèves parce que ça fait partie du domaine d'une vie privée. Par contre qu'on se voit dans le cadre de l'école, qu'on se dise bonjour, qu'ils passent en fin d'année, alors ça, je trouve ça sympa. Mais il y a quand même des limites qu'on ne dépassera pas. Ils restent d'anciens élèves. Malgré tout.

J'avais vu dans un stage des élèves de 2^e enfantine au mois d'octobre qui revenaient... donc ils avaient changé d'enseignante entre la 1^{re} et la 2^e enfantine, et assez régulièrement ils passaient vers leur enseignante de 1^{re} enfantine pour lui amener une petite chose, un dessin qu'ils avaient fait pendant leur temps libre...

Alors ça, moi je l'ai vécu aussi quand j'ai passé une volée de 3-4, je l'ai passé... elle est passée chez un collègue pour la 5-6. Au début le lien reste très fort. Même si c'était la classe d'en face, à 11h30 ils viennent beaucoup nous voir, mais ça reste l'espace de trois quatre mois, après la séparation se fait aussi petit à petit, ils s'intègrent à leur classe, à leur enseignant. Quand ils restent dans l'école, oui, ils gardent un petit peu ce contact privilégié et petit à petit ça s'efface et certains le vivent bien, d'autres moins bien. Je sais que j'ai eu quelques réflexions de collègues qui me disaient « ah ben moi, mes élèves maintenant » au bout de six mois qu'ils étaient chez moi « ah ben ils viennent plus, ils ne passent plus à 11h30... » Ben c'est normal, c'est évidemment normal. D'abord on s'habitue à une autre classe un autre enseignant, on recrée un lien, c'est normal que les deux trois premiers mois on ait envie d'apporter les dessins, de dire bonjour, de garder ce contact qui va petit à petit s'évaporer. Je ne suis pas sûre que ça ait duré toute l'année ces 1^{res} enfantines qui apportaient ces dessins...

Ça je ne sais pas. Par contre ce que je me suis aperçu en cours de stage, c'était de voir que les enfants revenaient avec un chocolat ou un bonbon...

Ah ben là... c'est... garder... le... pas couper le cordon, ça c'est garder le lien... chacun à sa façon. Moi je sais que ce n'est pas... ça ne me parle pas beaucoup, mais peut-être parce que je ne fonctionne pas comme ça. Peut-être parce que je ne connais pas vraiment comment fonctionnent les petits. Je n'ai pas enseigné chez les tout-petits, le lien est très différent, le niveau de discussion est très différent... Moi, quand mes élèves viennent me voir, on discute, on se raconte, on parle d'école, même on parle d'autres choses des fois. Parce que ce sont des ados. Je ne suis pas sûre que ce soit le même lien avec des enfants de l'école enfantine, c'est très différent.

Ok... Juste avant de finir, je vous ai préparé un petit questionnaire sous forme de « La séparation c'est... souvent, parfois, rarement ou jamais » avec quelques petites phrases si vous pouvez me mettre une croix où vous pensez.

En tout cas, jusqu'à maintenant... ça pourrait être... Là forcément, parce que le moyen de montrer à travers le travail de mes élèves la qualité de mon enseignement à mes collègues, mais aussi enfin aussi c'est dans la qualité, il y a aussi mauvaise qualité, ça veut dire que... voilà... ça c'est vrai que c'est quand même une question qu'on se pose quand on se sépare d'une volée, je ne l'ai peut-être pas dit, c'est que les premières fois c'est « qu'est-ce que va penser le suivant, j'espère que j'ai bien fait mon job. » C'est vrai, ça ça m'a beaucoup questionné en me disant « j'espère qu'il va pas me dire que mes élèves ils ne savent rien, qu'ils n'ont rien appris pendant deux ans... » ça, ça nous travaille quand même, ça c'est vrai. Donc... Un sentiment d'abandon que je vis moi ou que les élèves vivent ?

L'un ou l'autre...

Parfois, ouai...

Et à ce moment ce serait parfois pour eux ou pour vous ?

477 Des élèves qui ... non, jamais. C'est ça, ce n'est pas parce que la séparation est difficile
 478 que ce sont des élèves qui vont me manquer, je ne sais pas comment dire... Les élèves ne me
 479 manquent pas, ils continuent leur vie et leur chemin. La séparation c'est une chose à vivre et à
 480 les laisser partir, ce n'est pas pour autant qu'ils me manquent.

481 *Ok... Une dernière petite question, est-ce que vous avez l'impression, est-ce qu'il y a un moment*
 482 *où vous vous sentez prête à accueillir la volée suivante ?*

483 Je pense que les deux ans, le temps limite de deux ans, pour moi c'est un bon temps. C'est-
 484 à-dire qu'on a le temps sur deux ans de faire un réel projet de classe. Que ce soit dans le lien
 485 ou dans... affectif, enfin dans le relationnel ou dans le projet scolaire et je pense qu'après deux
 486 ans, c'est bien qu'ils passent ailleurs. Et pour l'enseignant et pour l'élève.

487 *Donc ça veut dire qu'après deux ans, vous êtes prête à accueillir d'autres élèves ?*

488 Oui. Je serai toujours prête si on me dit demain... je crois que ça fait partie de notre métier
 489 de nous dire aussi.. soit devoir prendre la volée d'un enseignant pour qui ça ne se passe pas
 490 bien, qui doit partir... on s'acclimate, je sais que si en fin d'année on me dit « peut-être que tu
 491 ne suivras pas ta classe l'année prochaine, tu dois prendre cette volée de 6^e parce que personne
 492 ne la veut ou au contraire quelqu'un aimerait reprendre ta volée » ben je le ferai. Je crois que ça
 493 fait réellement partie du contrat d'enseignant, enfin du cahier des charges de l'enseignant. C'est
 494 induit qu'on garde les enfants deux ans, les volées, je trouve que c'est un bon... un temps...
 495 un bon moment, mais je peux très bien m'adapter à autre chose. Plus ? Non. Je ne suis pas sûre
 496 que j'aurais envie de faire trois ans.

497 *Mm donc ça veut dire qu'à la fin de vos deux ans vous pourriez redémarrer le lundi d'après avec*
 498 *une autre volée ?*

499 Oui. Oui. C'est comme je dis, ce n'est pas parce qu'on a des liens très sympa où on s'entend
 500 bien on est même proches, ces élèves deviennent... se confient aussi beaucoup. Évidemment
 501 moins dans l'autre sens. Je dis beaucoup, je leur dis parfois « on est proches, mais on est pas des
 502 copains ». Donc on garde quand même ce statut de séparation enseignant - élèves. Mais ça ne
 503 veut pas dire que quand ils partent je ne reconstruis pas un autre lien avec les suivants. Même
 504 si c'était la semaine d'après, ça se reconstruit, oui, c'est évident.

505 *Moi j'ai fini pour mes questions, est-ce que vous auriez quelque chose à rajouter autour de la*
 506 *séparation, la fin de l'année ?*

507 Non. Non, c'est quelque chose que je trouve... même si c'est émotif... enfin, c'est un mo-
 508 ment important... c'est peut-être juste ça. Même si ça peut être un moment émotivement im-
 509 portant. C'est vrai on peut être parfois au bord des larmes parce que c'est touchant, ça ne veut
 510 pas dire que je ne peux pas m'en séparer. Je ne sais pas comment expliquer ça . Ce n'est pas
 511 parce qu'on s'implique de manière émotive qu'on n'arrive pas à passer à autre chose. Voilà.
 512 Pour moi, c'est très clair, je ne pense pas à mes élèves en vacances... enfin voilà. Pourtant, ça
 513 ne m'empêche pas d'avoir un lien très proche avec eux. Et j'aime ce... enfin je trouve que c'est
 514 important d'avoir cette confiance ensemble, mais ça ne m'empêche pas de m'en séparer. Voilà,
 515 je pense que c'était important.

D'accord. Merci beaucoup.

XI Entretien de Noémie

1 *Tout d'abord, merci de me recevoir*

2 *De rien...*

3 *parce que je pense que c'est aussi une période chargée pour vous...*

4 *Un peu oui...*

5 *On va parler de plusieurs choses et pour commencer, je vais vous demander de lire un petit texte*
6 *et ensuite on va en discuter pour voir ce que vous en pensez.*

7 *D'accord... Ok*

8 *Une première question, quelles sont vos réactions à la lecture de cette histoire, qu'est ce que ça*
9 *évoque pour vous ?*

10 *Je trouve ça dure, déjà par rapport à... pour cette nouvelle personne. Et... qu'est ce que je*
11 *pourrai dire... donc ce serait comment gérer ou comment... De quel point de vue au fait. De*
12 *cette Sylvie ou de François.*

13 *Là vous êtes partie sur Sylvie, pour moi, l'idée c'est déjà de voir comment vous prenez cette*
14 *histoire-là, à quoi elle vous fait penser, vous m'avez dit que vous trouviez ça dur, est-ce qu'il y a*
15 *d'autres choses qui vous viennent concernant tous les personnages de cette histoire ?*

16 *En même temps on ne peut pas reprocher à François de vouloir revenir et de vouloir suivre*
17 *ce qui se passe et de vouloir suivre ces spectacles, ça on ne peut pas le reprocher, mais peut-être*
18 *d'expliquer d'une manière claire aux enfants que là ils sont avec Sylvie et d'expliquer que c'est*
19 *elle qui dirige et elle qui les entraîne et que François il est là comme spectateur et d'expliquer*
20 *que lui il est toujours content de les voir. Parce que ça, ça se passe combien de temps ? Au fil*
21 *du temps, ça ne s'atténue pas ? Parce que souvent c'est la première année et après ça s'atténue*
22 *un peu...*

23 *Donc là, ça continue*

24 *Ça continue...*

25 *Ça continue sur trois-quatre ans...*

26 *Sur trois-quatre ans... ben je ne sais pas, peut-être essayer de faire une rencontre avec*
27 *tous et de discuter et de voir ce que Sylvie peut apporter de différent, essayer de leur faire*
28 *comprendre que dans la vie on doit accepter de faire des changements. Peut-être que si ça reste*
29 *comme ça, c'est qu'il y a un lien qui n'a pas été coupé entre François et les enfants. Après ça,*
30 *n'explique pas comment lui il est non plus. Est-ce qu'il rentre en matière, est-ce qu'il va dire*
31 *des choses qui vont à l'encontre de Sylvie. À mon avis, c'est quelque chose qu'il ne doit pas*
32 *faire. Je pense que c'est important quand il y a une succession de ne pas aller contre l'adulte, de*
33 *ne pas dire « non, elle aurait mieux fait de vous faire faire ça ou de travailler ça avec vous... »*
34 *ça c'est pas vraiment expliqué en fait. Parce que ça c'est peut-être quelque chose qui n'aide pas*
35 *à ce que le lien se coupe.*

36 *Là vous m'avez dit qu'on pourrait organiser une médiation pour ce problème-là, est-ce que quelque*
37 *chose aurait pu être fait en amont pour chacun des personnages ?*

38 *Bon, déjà, la succession s'est faite tard. C'est marqué qu'ils prennent la décision pendant*
39 *les spectacles donc déjà c'est terminé. Peut-être qu'ils auraient pu présenter plus rapidement la*
40 *personne qui va succéder pour que peut-être elle aussi elle remarque ou observe comment ça*
41 *se passe et que les élèves la connaissent plus tôt. Peut-être que le changement aurait été moins*
42 *brutal pour les élèves... les enfants. Donc peut-être introduire plus tôt. Bon, il a expliqué*
43 *quand même François les raisons de son départ.*

44 *Tout à fait.*

45 Donc ça, il les a mis au courant. . . donc oui, c'est un peu la seule chose que je vois qui aurait
46 pu être faite plus tôt. Sinon, je ne vois pas tellement comment on pourrait faire autrement.
47 Parce qu'après c'est aussi aux enfants d'accepter. . .

48 *Est-ce que vous pensez qu'on peut faire un lien entre cette histoire et. . .*

49 L'école ? Oui, tout à fait. Moi, je n'ai jamais entendu à ce point, mais des remarques en
50 début d'année « Ah l'année passée on faisait, on faisait ça. . . » ça c'est clair. Mais justement, ça
51 s'atténue après. Bon je n'ai jamais eu à ce point. Je n'ai jamais vécu. . . Je pense que c'est une
52 situation qui peut se retrouver, ça c'est évident. Mais si c'était à l'école primaire effectivement
53 on n'aurait pas pu introduire la personne avant, ça ne se fait pas. Après, je sais que les élèves ont
54 un peu l'habitude d'avoir des changements. Souvent, c'est les premières semaines qu'on entend
55 « l'année passée c'était mieux, on faisait ça comme ça. . . » mais après ça diminue assez vite je
56 trouve. Moi en tout cas je n'ai jamais entendu ou vécu une situation aussi forte. En général, ça
57 passe beaucoup plus rapidement.

58 *Comment est-ce que vous pensez que les élèves peuvent vivre la fin de l'année ?*

59 Pour certains, je pense qu'ils sont contents même soulagés. Je pense à l'année passée, j'avais
60 des 6^e et pense qu'il y en a qui étaient contents. . . c'était évident qu'il y en avait qui étaient
61 impatients, pas forcément de quitter l'enseignant, mais c'était surtout de pouvoir passer au
62 cycle. Donc. . . mais il y en a pour qui ce n'est pas évident. Il y a des élèves encore cette an-
63 née qui reviennent des fois et qui me disent « Ah, on voudrait rester avec toi, rester en école
64 primaire. . . » donc, il y a vraiment de tout je trouve. C'est vraiment partagé. De nouveau, de
65 manière générale, ils ont l'habitude de changer régulièrement et. . . ça se passe assez bien. Là,
66 je vois cette année j'ai des 3p donc ils ont eu un changement d'école. Parce que dans notre école
67 on a seulement à partir de la 3^e primaire. Donc là, c'est clair qu'en début d'année ils sont un
68 peu plus perdus et que le changement n'était pas évident. Mais ça vient aussi beaucoup des
69 parents, ça j'ai aussi remarqué qu'eux ils étaient aussi très angoissés. Là, je m'éloigne aussi du
70 sujet. . .

71 *Pas forcément. . .*

72 Là c'est plus sur le changement d'école que sur le changement d'enseignant. En tout cas,
73 les craintes qu'ils avaient étaient liées au changement. Donc je pense que les élèves c'est assez
74 partagé. Moi je sais que quand j'ai quitté ma volée de 3p-4p quand je suis arrivée ici, c'est vrai
75 qu'on avait une bonne entente, quand je suis arrivée et que. . . et ils s'en doutaient parce qu'on
76 avait passé deux années ensemble et ils savent qu'on doit changer. Alors, il y a eu quelques
77 larmes et tout ça, mais après, ça passe. Alors après ils restent dans l'école, alors c'est clair, les
78 premiers jours, tous les jours ils étaient dans ma classe à 16h. Pour voir ce qu'on faisait, pour
79 me dire bonjour, etc. Pis après ça passe, ils s'habituent et. . . donc de manière générale c'est
80 assez bien vécu.

81 *Vous m'avez parlé de certains élèves, anciens 6^e, qui passent régulièrement, est ce qu'ils passent*
82 *encore, ils ont encore ce discours de « ben tiens, on aimerait encore être ici » ?*

83 Non, non non. Là maintenant ils viennent juste pour voir, ils observent la classe, savoir ce
84 qu'on fait, ils viennent surtout raconter du cycle, ils aiment bien raconter comment ça va. . .
85 Non, ça ils ne redisent plus. c'est plutôt en début d'année. Parce que de nouveau le changement
86 est plutôt radical. Enfin la 6^e et le cycle, ça n'a rien à voir. Ces enfants qui aimaient bien encore
87 ce côté maternel, ce côté où il y avait un encadrement beaucoup plus proche, j'imagine, c'est
88 surtout ces élèves-là. Les autres non.

89 *J'ai entendu des enseignants me dire « cette volée-là ou ces élèves-là, il n'y a aucun souci, ils sont*
90 *prêts à partir » . Vous pourriez dire la même chose ?*

91 C'est toujours difficile à savoir exactement et comme je dis, il y a certains pour qui ça ne
92 posera pas de problèmes et pour d'autres pour qui ce sera plus difficile. Je ne sais pas, je ne me
93 suis jamais fait cette réflexion, je n'ai jamais pensé à ça. . .

94 *Pour elle par exemple c'était de dire « à partir du moment où je vois les plus petits aller jouer avec*
 95 *les plus grands, je sais qu'ils pourront passer dans la classe de dessus sans souci. » Voilà, c'était un*
 96 *petit moyen qu'elle avait.*

97 D'accord. Alors là c'est peut-être plus chez les plus petits ? Je ne sais pas ?

98 *Oui, entre la 2 et la 3p...*

99 Oui alors si elle dit ça peut-être plutôt qu'à l'inverse elle remarque que ses élèves ne sont pas
 100 prêts à partir j'imagine... Je ne sais pas, c'est aussi... je sais qu'en tant qu'enseignant on doit
 101 faire un travail aussi sur nous-mêmes. Moi j'ai des copines qui sont aussi enseignantes et pour
 102 qui chaque fois qu'ils se séparent d'une volée c'est presque un déchirement. Et moi, ça je trouve
 103 trop. parce que... ça ne veut pas dire que je ne suis pas attachée à mes élèves et que je n'aime
 104 pas passer du temps avec eux. Mais je trouve ça normal, donc... Je crois que l'enseignant il doit
 105 aussi avoir un certain détachement et très certainement que ça se répercute sur les élèves. Très
 106 certainement si l'enseignant il a déjà de la peine à les quitter ou d'une manière ou d'une autre
 107 il le démontre... parce que lui-même n'arrive pas à se détacher, les enfants vont avoir plus de
 108 peine à se détacher. J'imagine. Moi personnellement, je trouve que ça fait partie aussi de notre
 109 métier que d'avoir ce détachement. Alors ça ne veut pas dire qu'à l'intérieur je n'étais triste
 110 plus qu'avec d'autres, ça dépend toujours des volées... mais je trouve que c'est important de
 111 ne pas trop le montrer non plus. Parce que ça fait que... c'est quelque chose de normal, même
 112 pour moi c'est très important de changer d'enseignant. Que ce soit pour les élèves ou pour
 113 moi. Imaginer garder les élèves trois ans ou quatre ans, je ne pourrais pas. Parce que même
 114 si ça se passe très bien... mais je trouve que pour eux, c'est tellement enrichissant d'avoir des
 115 personnes différentes. Et pour nous aussi quelque part parce que chaque groupe est tellement
 116 différent. Donc, je pense que l'enseignant il a aussi sa part de responsabilité je trouve s'il y a un
 117 détachement qui se fait ou qui se fait plus difficile.

118 *Quand vous allez quitter vos élèves après deux ans... qu'est-ce que vous faites ?*

119 En général il le savent avant la fin de l'année et... après... vous dites quoi ? Dans les der-
 120 niers jours, si je fais quelque chose de spécial ?

121 *Par exemple*

122 En général, j'organise toujours un goûter ou quelque chose comme ça... voilà... oui c'est
 123 plutôt sous forme de goûter...

124 *Et comment est-ce que vous amenez cette séparation qu'il va y avoir ? Même s'ils sont déjà au*
 125 *courant...*

126 Mm... Bon de toute manière je leur dis... si je les lâche en 4p je leur dis toujours qu'on
 127 se reverra, qu'on est dans la même école, qu'on continuera à se côtoyer, qu'on continuera... Et
 128 là c'est vrai que j'ai... par exemple il y a deux ans, j'ai donc lâché ma volée de 4p et elle était
 129 chez ma collègue et comme avec elle on travail beaucoup ensemble et qu'on fait des décrois-
 130 nements, je leur avait déjà expliqué « voilà, vous allez chez Corinne, mais avec Corinne on va
 131 travailler ensemble, on va faire des décroissements donc on se retrouvera, il y aura des mo-
 132 ments où vous serez de nouveau en classe, on se retrouvera. » Donc voilà pour les 4^e... et pour
 133 les 6^e... bon, comme je vous dis, il y a quand même une majorité... c'est pas qu'ils s'en fichent,
 134 mais ils sont tellement contents de quitter l'école primaire qu'il n'y a pas besoin de les rassurer
 135 ou d'expliquer et pour les autres c'est de dire « vous passez quand vous voulez, si vous avez
 136 envie de venir me dire bonjour, moi ça me fera toujours plaisir d'avoir de vos nouvelles » etc.
 137 des choses comme ça. Et en plus dans le quartier on les revoit assez souvent parce que quand
 138 ils reviennent du cycle, ils sont souvent dans le quartier, on les revoit dans le préau, donc...
 139 donc on se croise vraiment. Donc, ce n'est pas du tout « on ne se voit plus du tout » ou « c'est la
 140 séparation totale », ce n'est pas comme ça et ils savent qu'ils peuvent revenir quand ils veulent.
 141 Donc voilà, j'essaie d'approcher comme ça. Après ça dépend forcément des classes. Des classes

il y a pas forcément le besoin de dire... parce que je ne ressens pas forcément le besoin ou eux ils ne me le demandent pas...

Donc là, vous dites « je ne ressens pas le besoin », ça veut dire quoi pour vous, vous le ressentez comment ?

Peut-être que c'est ce que vous disiez tout à l'heure qu'ils sont prêts à partir et qu'ils n'ont pas forcément besoin d'être rassurés ou qu'ils ont déjà conscience que s'ils ont besoin ben je suis là et ils peuvent revenir.

Et ça, vous le voyez comment ?

Ça dépend de leur demande ou de la manière qu'ils réagissent parce que des fois il y en a qui le demandent... enfin qui le disent « on ne te reverra plus... » etc. et d'autres pas du tout. Donc dans ce cas-là on fait juste un goûter histoire de passer encore un moment ensemble histoire d'être relax... après, ça ne va pas forcément plus loin. Je ne dis pas, le jour où je changerai d'école ce sera peut-être différent. De quitter des élèves que je sais que je ne reverrais plus. Ça, ce sera certainement différent.

Pour qui ?

Pour moi. Pour eux peut-être, je ne sais pas... je l'espère... non mais ça a aussi un côté... c'est flatteur quand même malgré tout, si on sent aussi les élèves qui n'ont pas envie de nous quitter, ça a aussi un côté flatteur évidemment. Donc des fois quand il n'y a pas de réaction, ben faut aussi, faut pas non plus se vexer... Des fois c'est pas toujours évident à gérer, mais de nouveau, ça fait partie de notre métier... pour moi ça fait vraiment partie de notre manière d'être face aux élèves. Mais là, par exemple quand je suis rentrée de Colombie... j'ai quitté ces élèves et je savais que je rentrais en Suisse. Alors bon, j'ai eu de la chance de retourner donc de les revoir, mais c'est vrai que là c'est... je suis retourné cette année, mais le collège était fermé et je n'ai pas pu les voir... j'ai vu une ancienne élève... c'est quand même spécial, en plus c'est ma toute première volée... et je les ai eus en 1^{re} primaire, là ils ont 15 ans... là c'est autre chose quand même... je pense que la toute première volée c'est un souvenir encore particulier. Mais de les voir quand ils ont déjà 15 ans, c'est différent. Et je ne les vois pas tous les jours... ça faisait trois ans que je ne les avais pas vus... là on sent qu'il y a un lien qui est différent.

Bon et il y a encore le déplacement Colombie Suisse. Parce que je pense quand même que ce n'est pas la même chose qu'entre deux quartiers à Genève...

Voilà, exactement. Donc après ça dépend aussi du contexte, un peu.

Je vais vous citer quelques éléments et vous allez me dire « ça, ça a de l'importance, ça n'a pas d'importance » et très rapidement en quelques mots, pourquoi.

Mm

L'âge de l'enfant au niveau de la séparation est-ce que ça a une importance, est-ce que ça facilite ou pas ?

... Ça dépend... comme je l'ai dit au cycle ça peut faciliter parce qu'il y en a beaucoup qui se réjouissent donc ça facilite... voilà... et aussi parce qu'ils ont eu l'habitude pendant leur scolarité de faire des changements d'enseignants... Quand on a des plus petits ça peu être plus difficile. Ils ne sont pas habitués, ils s'attachent encore peut-être plus à la maîtresse que quand ils ont encore 12 ans. Parce que c'est vrai que la maîtresse elle a encore quelque chose de rassurant pour eux, donc le fait de changer c'est quand même l'inconnu et...

Le degré scolaire

C'est un peu lié... Bon moi, j'ai toujours quitté après deux ans... alors comme je disais, c'est que c'était toujours... pour eux c'était évident, je n'ai jamais du me justifier pourquoi je ne les suivais pas. Voilà, je ne sais pas... Voilà, justement, les quitter en 4^e quelque part ça peut faciliter parce qu'ils sont toujours dans l'école... j'ai des possibilités de les revoir et de travailler avec eux, alors que les 6^e non. Donc c'est plus à ce niveau là...

Le niveau de maturité scolaire ? C'est-à-dire le rapport avec son contrat d'élève, le métier d'élève. . .

Si ça facilite ou pas ? . . . Ça revient un peu au même par rapport à l'âge. . . ou bien je. . . c'est comme ça que je le comprends

On peut avoir 12 ans et ne pas être dans son métier d'élève du tout.

D'accord. Est-ce que ça facilite. . . par exemple un enfant qui n'est pas du tout dans son métier d'élève, est-ce que ce serait plus difficile la séparation ? C'est dans ce sens-là ?

Par exemple. . . ça pourrait même être plus facile. . .

Ou plus facile. . . faut que je pense à une personne, des enfants en particulier pour répondre. Oui, effectivement c'est plus facile.

Pour un qui n'est pas dans le. . .

Oui, bon après, ça dépend des cas particuliers. . . mais. . . là, par exemple j'avais un élève en 5-6 qui était très particulier et qui n'était pas du tout dans une attitude de. . . scolaire, d'apprentissage. . . au niveau de son comportement, pas au niveau de ses compétences. Et c'est un élève avec qui c'est impossible de rentrer en interaction, qui dès qu'on parlait. . . il se bloquait complètement, il n'y avait jamais d'échange. Donc, c'est vrai qu'avec cet élève, arrivé en fin d'année, il ne s'est rien passé de plus, donc la séparation elle s'est faite. . . bon moi, ça me touche quand même dans le sens où je me dis que pendant deux ans j'ai lutté avec cet élève et arrivé à la fin de l'année. . . même pas au revoir. Donc oui c'est blessant. Mais après c'est aussi ce que lui veut montrer. Je ne sais pas ce qu'il ressentait puisque je n'ai jamais su ce qu'il ressentait à l'intérieur.

Et à l'inverse ?

A l'inverse. . .

Un élève qui est plutôt très bon, qui a plutôt une bonne conscience de ce qu'il fait à l'école. . .

C'est plus difficile pour eux.

C'est plus difficile. . .

Oui parce que. . . enfin moi j'ai remarqué c'est que ces élèves-là, ils sont plus proches de la maîtresse, ils sont plus. . . ils la respectent encore beaucoup. . . et donc c'est important ce lien pour eux. Donc forcément au moment de la séparation, c'est un peu. . .

Un peu plus difficile. . .

Oui, un peu plus difficile. Parce que. . . par exemple là, en fin d'année, on finit avec les promotions et c'est vrai que c'était intéressant de voir l'année passée. Parce qu'ils sont avec leurs parents, ils ne sont pas. . . Bon, nous on est là, les enseignants, mais ils sont avec leurs parents et du coup c'est vrai qu'on ne surveille pas quand ils partent, puisqu'ils sont avec leurs parents. Et là, c'était intéressant de voir. . . parce qu'il y en a qui ne sont pas du tout venus me voir. . . Et d'autres, qui sont venus. . . bon, c'est peut-être plus les filles. . . qui sont venues en pleurant. . . Donc là, c'était quand même intéressant et. . . donc ceux qui ne viennent pas dire au revoir, on pourrait imaginer que pour eux ça ne pose aucun problème et que même ils s'en fichent un peu. . .

La maturité émotive ? L'autonomie, l'estime de soi. . . est-ce que ça peut aussi avoir une influence ?

Oui, je pense. . . parce que justement, c'est ce que je voulais dire tout à l'heure. Parce que ces élèves-là, ils ont vraiment besoin du cadre, d'une personne et qu'en restant deux ans avec la même personne ils se sont justement aussi habitués. Donc, les changements sont plus difficiles, c'est clair. J'avais eu en 3p une élève qui avait commencé l'année en pleurant et la maman m'avait dit qu'à chaque fois qu'elle changeait d'enseignant, il lui fallait tout le temps un moment d'adaptation. Et c'est vrai que c'était une élève qui avait très peu confiance en elle, qui était encore. . . pas bébé mais. . . très proche de sa maman. . . et cette élève-là, quand elle était

chez ma collègue en 6^e... on est parti en camp, c'était l'élève qui tous les soirs pleurait en camp. Pour dire à quel point elle était quand même peu autonome... pas autonome, mais je veux dire elle avait de la peine... dès qu'elle était dans un environnement nouveau elle était perdue quelque part. Donc elle, elle a eu beaucoup de peine à s'habituer à moi, en l'occurrence c'était avec moi... En fin de 4p ça allait mieux parce qu'elle avait aussi un peu grandi et que justement elle restait dans la même école. Mais je pense que oui, ça influence.

Et là, avec elle quand vous l'avez accueillie, vous avez mis en place quelque chose de spécial ?

Pas particulièrement... j'étais peut-être plus attentive et si ça n'allait pas, elle pouvait venir m'en parler, j'ai beaucoup parlé avec la maman aussi... c'était une attention un peu plus particulière, mais pas...

Et en prévision de la fin de l'année, est-ce que vous aviez mis aussi quelque chose en place ou pas ?

Non. Pas. Parce que ça allait mieux et parce qu'elle savait chez qui elle allait et... typiquement c'était une de celles qui revenaient tous les jours dans ma classe. Mais pas de pleurs, elle était même contente de me raconter et de me dire que ça se passait bien... non, finalement ça c'est passé assez bien la fin de l'année. Elle a aussi grandi... et de nouveau, il y avait ce changement d'école. Donc, ça change pas mal. Quand ils changent de division, mais qu'ils restent dans la même école, ce n'est pas vraiment la même chose que quand ils changent vraiment de bâtiment.

Est-ce que vous pensez que le niveau socio-économique de la famille peut avoir une influence ou pas ?

Non...

La position dans la fratrie ? Si tant est qu'il y ait des frères et sœurs...

Bonne question... je ne sais pas. Mais peut-être parce que je me dis que si c'est l'aîné... enfin, s'il a un grand frère ou une grande sœur, il connaît déjà comment ça se passe, que justement il y a ces changements d'enseignant et que peut-être il a pu voir que finalement ça ce passait bien. Peut-être... mais finalement, je ne me suis jamais posé la question et du coup, je n'ai jamais vraiment constaté... mais c'est possible...

Est-ce que l'entente entre les parents et l'enseignant ça peut aider ou au contraire ?

Oui, je pense que oui. Parce que si... je peux imaginer aussi ce qui peut se dire à la maison... Si on s'entend bien avec les parents, ils vont plutôt le rassurer en lui disant « tu vois ta maîtresse elle est comme ci ou comme ça... » alors que si ils ne s'entendent pas bien avec l'enseignant... je peux aussi... j'espère pas, mais il y peut-être des parents qui ne vont pas forcément aider l'enfant à bien s'entendre avec l'enseignant parce qu'eux-mêmes, ne l'apprécient pas.

Donc ce que vous entendez c'est que si l'enfant ne s'entend pas avec l'enseignant, ce sera facile de se séparer... c'est ça ?

Non... ce n'est pas ce que je vous ai dit... Non, parce que la question c'était si ça se passe bien avec l'enseignant... ?

C'est à dire... est-ce que la relation entre l'enseignant et les parents peut favoriser ou pas la séparation de l'élève avec l'enseignant.

Je m'éloignais un peu du sujet pardon...

Pas tout à fait...

C'est dur vos questions... Est-ce que ça peut favoriser. Peut-être, je ne sais pas. Effectivement, si les parents n'aiment pas l'enseignant ils seront peut-être tout contents du coup que ça change... si on sait l'influence que ça a sur les enfants, donc peut-être oui... je n'ai jamais remarqué donc je ne sais pas... mais on peut imaginer, oui.

282 *Alors là, ça va être un peu plus tordu... Est-ce que la relation que l'enfant entretient avec ses*
 283 *parents pourrait influencer la séparation de l'enfant avec l'enseignant.*

284 Donc... mais l'enfant... la relation entre l'enfant et ses parents, mais pas forcément en
 285 rapport avec l'enseignant ?

286 *Non, c'est vraiment l'enfant avec ses parents...*

287 Comment ça se passe dans leur famille ?

288 *Voilà.*

289 Ça peut influencer ? Oui, je pense... parce que imaginons qu'un enfant par exemple n'a
 290 aucune présence à la maison comme ça arrive souvent malheureusement, qu'il est pas mal livré
 291 à lui même... l'enseignant à l'école peut souvent être sa stabilité, je ne sais pas comment dire,
 292 ce côté qu'il n'a pas à la maison, il peut le retrouver à l'école et du coup... je pense que pour ces
 293 enfants-là, c'est plus difficile de quitter l'enseignant parce qu'il va quitter cette stabilité qu'il ne
 294 retrouve pas à la maison et ça peut le déstabiliser. Je pense. Je n'ai jamais de nouveau, je n'ai pas
 295 forcément remarqué de manière concrète, mais... mais j'imagine oui. Parce que quand on voit
 296 certains enfants comme ils vivent à la maison ou certains parents comme ils sont avec leurs
 297 enfants, on peut imaginer... c'est quand même très difficile et donc d'avoir... si il s'entend
 298 bien avec l'enseignant et qu'il a ce côté un peu rassurant... oui, ça doit être plus difficile...

299 *Là, ça fait un petit moment qu'on discute de la séparation, mais vous l'avez dit vous même tout à*
 300 *l'heure, au fond tout le monde est au courant qu'on va se séparer que ce soit à la fin de cette année ou*
 301 *de la prochaine... est-ce que ça vaut la peine de se pencher à ce moment-là sur la séparation ? J'aurais*
 302 *presque voulu dire est-ce que le travail qu'on fait maintenant est ce que ça vaut la peine ?*

303 ... En tout cas, moi ce genre de question je ne me les suis jamais posées. Donc c'est intéres-
 304 sant, ce n'est pas facile et je ne sais pas si ça va vous aider ce que je vous ai raconté... mais oui,
 305 c'est intéressant, ça me fait penser à des choses... enfin.. Je n'y avais jamais vraiment pensé
 306 en fait. Je le vis comme je le sens un peu et je trouve quand même intéressant de s'attarder là-
 307 dessus et ça ne veut pas forcément dire qu'il faut toujours prévoir ou... je pense que ça marche
 308 pas mal au feeling quand même... mais non, je ne trouve pas inintéressant...

309 *Donc l'idée de s'attarder dessus, vous le dites dans quel objectif à ce moment-là ?*

310 Dans l'objectif de... parce que des fois on ne se pose pas la question de comment eux ils le
 311 sentent. On peut le remarquer par ce qu'ils nous démontrent ou ce qu'ils nous disent, mais il y
 312 a des élèves qui ne le disent pas et qui gardent pour eux. Et ces élèves-là, on ne se pose pas la
 313 question parce qu'on a l'impression qu'ils s'en fichent... et ce n'est peut-être pas le cas. Donc
 314 peut-être... si on sent que justement c'est plus difficile la séparation de prendre le temps d'en
 315 discuter, de savoir ce que cela implique avec eux. Je ne sais pas.

316 *Est-ce qu'en dehors de la discussion, il y aurait quelque chose qui pourrait être mis en place ?*
 317 *Quelque chose qui pourrait, je ne sais pas, être relativement proche de la séparation ou plus lointaine ?*

318 Genre une activité ou ?

319 *Ça pourrait tourner autour d'une activité, ça pourrait tourner autour de quelque chose de ré-*
 320 *curent, ça pourrait...*

321 Bon, moi je garde les photos de classe. Je ne sais pas... chaque année les photos de classes
 322 je les affiche et je sais que quand ils reviennent les anciens élèves, en l'occurrence les anciens
 323 6^e, la première chose qu'ils vont voir ce sont les photos. Et ils sont tout contents de dire « on
 324 est encore dans la classe en photo »... peut-être ça ? Je ne sais pas quoi...

325 *Moi je me disais avant.*

326 Ah ! Avant... alors... en même temps... je ne sais pas... Je ne vois pas vraiment... Je ne
 327 sais pas...

328 *Pas de soucis. Est-ce qu'en sortant de vos études vous étiez prête à accueillir vos élèves et vous en*
 329 *séparer ?*

330 J'ai pas réfléchi à ça... après, c'est aussi une question de caractère et... c'est vrai que moi
 331 j'ai toujours réussi à me détacher, à savoir que mes élèves sont mes élèves et quand c'est fini, je
 332 passe à autre chose. En stage par exemple c'était... bon ce n'est pas la même chose parce que
 333 c'était des moments beaucoup plus courts et on a pas la même relation, mais... même dans les
 334 stages les plus longs, c'était quoi un mois, j'ai l'impression que je n'ai jamais eu un sentiment...
 335 j'arrive assez bien à me détacher après ça. Alors, c'est pas forcément à la fin de mes études,
 336 mais je l'ai assez vite remarqué quand j'ai commencé à travailler, contrairement à une amie qui
 337 a beaucoup de peine à se détacher. Pas seulement à la fin de l'année, mais aussi au quotidien.
 338 Alors, je pense que ça dépend aussi du caractère. Je ne pense pas que ce soit une question
 339 d'application et je ne pense pas non plus que je ne les aime pas ou que je ne sois pas sensible.
 340 Je ne pense pas que c'est ça. C'est juste une capacité à pouvoir se détacher. Et moi ça me semble
 341 primordial, comme je l'ai dit tout à l'heure. Même, par rapport à ce qui se passe en classe...
 342 parce que... l'année passée j'avais une année plus difficile et c'était la première année où j'avais
 343 de la peine à faire ce détachement par exemple le soir et ça me bouffe... Voilà, ce détachement,
 344 je pense qu'il est indispensable dans ce métier. Que ce soit au quotidien les problèmes qu'on
 345 peut rencontrer avec les élèves, des parents, les situations familiales hallucinantes, pour moi
 346 c'est un peu le même principe. À ce niveau-là, j'ai l'impression que j'arrive à me détacher.

347 *Est-ce que vous pensez que les séparations que l'enfant vit, notamment à travers sa scolarité, ça*
 348 *peut avoir une influence à court terme ou à long terme ?*

349 Sur ?

350 *Sur l'enfant et son développement*

351 Moi, je pense que ça le construit. Après de nouveau, il y a peut-être des enfants qui ne le
 352 pensent pas comme ça, mais pour moi, c'est riche. C'est de la richesse d'avoir des personnes
 353 différentes, parce qu'on voit quand même que les enseignants, malgré tout, la personnalité
 354 elle ressort, bien évidemment. Et chaque enseignant va apporter quelque chose de nouveau
 355 à n'importe quel niveau. Que ce soit à un niveau plus scolaire, parce que si un enseignant est
 356 passionné d'une chose, il va apporter ça à ses élèves, un autre, autre chose. Ou bien au niveau de
 357 ses valeurs, ou... même si on a un cadre, on est d'accord, mais c'est évident que la personnalité
 358 est aussi présente. Donc je pense qu'il se construit comme ça et moi quand je repense à ma
 359 carrière d'élève ou d'étudiante après, moi j'ai adoré changer de prof. Parce qu'à chaque fois
 360 on découvrait quelque chose de nouveau, c'est vraiment enrichissant. Je pense que ça l'aide à
 361 construire, oui, je pense.

362 *Ok... Est-ce que vous échangez avec vos collègues sur la séparation ?*

363 On n'en a jamais parlé... La seule chose, c'est quand on en parle... donc c'est un peu en
 364 rigolant mais c'est... ça arrive des fois, je le reconnais qu'on est contents de se séparer d'un
 365 élève. Alors là oui, dans ce sens-là on le dira « je me réjouis de la fin de l'année pour qu'il aille
 366 plus loin... » dans ce sens-là oui.

367 *Mais dans l'autre sens « je suis triste de quitter tel ou tel élève... »*

368 Alors. Enfin oui, je pense qu'on le dit, mais sans analyser ou sans... oui, mais on le dira
 369 peut-être plus d'une volée que d'un élève en particulier. Alors oui, je pense qu'on l'a quand
 370 même fait, mais de manière plus informelle. Oui, c'est vrai.

371 *En dehors des visites épisodiques de vos anciens élèves, est-ce que vous avez d'autres contacts avec*
 372 *vos anciens élèves ?*

373 Plus personnel, ou... ? Non. Non ces visites là ou dans le quartier ou... non. Non parce que
 374 moi, sur internet, je n'ai pas envie. Il y a d'anciens élèves qui nous demandent des adresses in-
 375 ternet ou MSN ou Facebook... mais non. Il y a en a qui demandent et moi ça je refuse toujours.

376 *Et vos raisons ?*

377 Parce que c'est ma vie privée et que je n'ai pas forcément envie de partager... même avec
378 mes anciens élèves... je trouve que c'est ma vie privée... Même avec ceux de Colombie je ne le
379 fais pas forcément. Bon en l'occurrence, ils ne me l'ont pas demandé. Je trouve que c'est quand
380 même deux choses différentes, je sais que ces moyens de communication, je les utilise pour
381 communiquer avec des amis et des anciens élèves, même si je peux avoir beaucoup d'affection
382 pour eux, je ne peux pas les considérer comme des amis. Ça reste des anciens élèves et je trouve
383 qu'il faut avoir chacun sa place et voilà.

384 *Ok. On arrive bientôt au bout. Je vais vous demander quelques petites croix dans ce questionnaire.*
385 *Donc la séparation c'est souvent, parfois, rarement ou jamais...*

386 D'accord... Une perte de repère pour l'élève... permet de montrer à travers le travail de
387 mes élèves la qualité de mon enseignement. Donc ça, ça veut dire quoi, ça veut dire que si ils
388 ont, s'ils ont de la peine à se séparer ça veut dire que j'ai effectué du bon travail ? C'est ça en
389 gros ce que ça veut dire ou pas ?

390 *Non, ce n'était pas comme ça que je le voyais, je le voyais plus comme... si mes élèves sont... en*
391 *fonction de ce que l'autre enseignant va percevoir du travail de mes élèves, il va percevoir mon propre*
392 *travail.*

393 *Au niveau scolaire ?*

394 *Au niveau scolaire.*

395 Mais ça, c'est évident. Non ? Forcément il... l'enseignant suivant va très vite remarquer ce
396 qui a été fait ou pas fait. À ce niveau-là ?

397 *Oui, ce qui a été fait ou pas fait... de quelle manière ça a été fait.*

398 De quelle manière... oui, je pense quoi... c'est inscrit dans mon contrat de travail... donc
399 ça veut dire que ça fait partie de leur métier d'élève ?

400 *Oui*

401 Affreux, j'ai passé une ou deux années superbes, j'aurais aimé... Oui, mais bon, si j'ai prévu
402 de partir avec la nouvelle... ce n'est pas possible... Ah mais avec mes nouveaux élèves aussi ?

403 *Mm*

404 Bon, là en l'occurrence on le faisait avec Corinne on est parties en camps en course d'école,
405 mais aussi parce qu'on travaillait ensemble et du coup j'ai eu du plaisir à partir en course
406 d'école avec mes anciens élèves, mais ce n'est pas non plus... affreux. Je ne sais pas où me
407 mettre du coup par rapport à ça. Peut-être pas non plus... enfin oui, je l'ai choisi, mais c'est
408 aussi parce qu'on travaillait ensemble. Si c'était aussi avec une collègue avec qui je ne travaillais
409 pas du tout, peut-être que ça ne se serait pas passé de cette manière. Donc, je ne sais pas quoi
410 mettre... je mets parfois. Mais je n'ai pas vécu le cas inverse. C'est ça.

411 *Si vous imaginiez simplement, les élèves que vous avez cette année... vous les gardez l'année*
412 *prochaine c'est ça ?*

413 Oui. Mais je ne pense pas... Bien sûr que ça fait toujours plaisir de partir avec eux, surtout
414 si c'est avec une classe avec qui ça c'est bien passé, mais je ne pense pas que je ferais exprès de
415 partir avec eux. Si je dois partir avec eux, c'est parce qu'avec l'enseignante on a le même projet
416 et que du coup ça tombe bien parce que c'est mes anciens élèves et que ça me réjouit d'autant
417 plus, mais je ne vais pas faire exprès de partir avec cet enseignant parce que c'est mes anciens
418 élèves...

419 *Donc là, je pense que vous pouvez mettre jamais et je pondérerais avec...*

420 D'accord. Et je trouve aussi que c'est pour les nouveaux. On n'a pas parlé des nouveaux,
421 mais je trouve que c'est aussi très important. Je vois qu'en début d'année quand j'ai eu jus-
422 tement les 5^e, donc mes élèves étaient chez ma collègue et moi j'ai récupéré des 5^e qui étaient

assez terribles, qui avaient une mauvaise réputation dans l'école. Donc mes élèves, mes anciens élèves venaient tous les jours les premières semaines et toujours ils me disaient... « Ah mais ça va ? C'est pas trop dur ? Nous on étaient plus sages, nous on étaient plus gentils » et ça c'est difficile à gérer. Parce que dans le fond c'est quelque chose que je pensais, mais c'est évidemment quelque chose qu'on ne peut pas dire, parce que je devais construire quelque chose de nouveau avec mes nouveaux élèves. Et les anciens, il fallait aussi qu'ils comprennent que maintenant j'avais aussi une autre classe sans les oublier pour autant. Parce que moi je n'avais pas non plus envie qu'ils pensent que je les oublie... Je ne sais pas comment expliquer. Ça me revient maintenant. C'est vrai que c'était très délicat et les nouveaux élèves, il faut aussi qu'ils trouvent leur place du coup. Et je pense que pour eux ça ne devait pas forcément être... On n'en a jamais parlé avec eux parce que ce n'est jamais sorti avec ces nouveaux élèves. Mais ils entendaient très bien quand mes anciens élèves venaient me demander « ça va, tu cries pas trop, ça se passe pas trop mal ? » Oui, c'est pas évident du coup en tant qu'enseignant. Parce qu'ils avaient raison, c'était une classe beaucoup plus difficile et on ne peut pas en tant qu'enseignant leur dire, je vous préférerais vous. Donc...

Oui, c'est difficile après...

Oui, en plus, c'était au début d'année, il faut un certains temps...

Pour construire...

Oui, on n'en a pas discuté, mais je pense que c'est aussi très important. Donc comment on gère ces nouveaux élèves avec les anciens qui reviennent toujours. Là, maintenant les 6^e c'est différent parce que j'ai des 3^e, ils ne les connaissent pas du tout...

Mais en parlant de nouveaux élèves, est-ce qu'il y a un moment où vous vous sentez prête à accueillir vos nouveaux élèves ?

On a toujours une certaine appréhension, forcément, quand on a de nouveaux élèves, et en même temps une certaine excitation, je trouve c'est un mélange des deux... donc prête, oui et non. Je trouve que de toute façon dans ce métier on n'est jamais préparé totalement. Mais, il y a... moi en ce qui me concerne, à la rentrée, c'est toujours un peu des deux, il y a en même temps de l'anxiété parce qu'on ne sait jamais comment ça va être, surtout si en plus, ils ont une certaine réputation, qui sont déjà dans l'école depuis deux ans et en même temps on a quand même envie de découvrir... et de toute manière on sait qu'avec chaque enseignant c'est différent... Donc oui, prête oui, je pense. Et comme je disais, après deux ans ça fait aussi du bien de changer, découvrir des têtes nouvelles. Ça change tellement... et au niveau des parents aussi. Donc oui, je pense oui.

Ok

Alors la séparation c'est quelque chose dont je ne me suis jamais souciée. Donc là, si je suis d'accord avec ça...

Ça sera plutôt du côté du souvent.

Parfois... parce que si j'en ai discuté, c'est que je m'en suis quand même préoccupée parfois... je pense... être soulagée de ne plus avoir à travailler... oui. C'est horrible de dire ça, mais oui, il faut être honnête. Des fois on est content. Ce n'est pas souvent, mais c'est parfois. Un sentiment d'abandon... donc pour ma part ? Ou pour eux ?

Pour les deux.

Pour les deux... pour moi non, mais pour certains élèves peut-être. Donc, je vais mettre quoi, rarement ou parfois. Parfois. Des élèves qui vont me manquer. Oui, quand même. Ça m'arrive souvent, mais après il faut le gérer. Source de stress pour moi en fonction de l'enseignant que les élèves auront en septembre. Donc ça c'est par rapport... ça me stress... c'est plus par rapport aux élèves, j'espère que ça va bien se passer avec eux, qu'ils vont bien le gérer ou

470 est-ce que c'est plus ça me stress parce que j'espère que j'ai fait du bon travail... c'est à quel
471 niveau ?

472 *À vous de me dire...*

473 Alors, le fait de stresser un peu en me disant j'espère que ça va bien se passer, qu'ils sont à
474 niveau, ça moi je l'ai, c'est clair. Parce que... problème avec ce métier c'est que c'est pas toujours
475 facile de savoir s'ils ont effectivement acquis tout ce qu'ils devaient acquérir pendant l'année,
476 pendant les deux ans. Ça, c'est des doutes qu'on a souvent. Alors après, moi je sais que ça me
477 rassure... Bon en fait, je n'ai passé qu'une seule fois ici ma volée... ça m'a rassurée de savoir
478 que c'était quelqu'un que je connaissais très bien qui les avait après. Bon, dans notre école on
479 s'entend tous très bien, mais j'imagine si j'avais un collègue avec qui je ne m'entendais pas très
480 bien, ça m'aurait plus fait stresser. oui, c'est un... oui, plus à ce niveau-là je pense. Donc parfois
481 oui. Un passage qui autorise l'élève à aller de l'avant. Oui, je pense. Le lot de toute relation on
482 ne va pas en faire un drame. Oui. Je ne veux pas passer pour l'insensible. Pour moi ce n'est pas
483 de l'insensibilité.

484 *J'entends bien.*

485 D'accord. Ce n'est pas une question d'insensibilité. Je ne pense pas.

486 *Ce n'est pas comme ça non plus que sont voulues mes questions.*

487 D'accord, ok...

488 *Ok... Pour moi c'est bon, vous avez déjà répondu à la dernière question que j'avais, donc pour*
489 *moi ça marche. Je vous remercie.*



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

TITRE/SOUS-TITRE

Regards croisés sur la fin de l'année

Quatre enseignantes parlent de leurs conceptions de la séparation

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA
LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT**

PAR

Christophe Bulloni

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Anne Perréard Vité

JURY

Mireille Cifali

Madeleine Monney

Genève, juin 2010

**UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

RESUME

(maximum 150 mots)

L'objectif de ce mémoire est de rendre compte des conceptions de quatre enseignantes au sujet de la séparation qui a lieu à la fin de l'année, moment où leurs élèves les quittent pour d'autres horizons. Comment préparent-elles ce moment pour les élèves comme pour elle ? Comment le vivent-elles ? Et comment imaginent-elles que les élèves le vivent ?

Ce travail met en avant non seulement l'importance que représente ce moment, en particulier pour les élèves de sixième primaire, mais aussi la différence de conceptions que l'on peut retrouver chez les enseignantes interrogées en fonction notamment de l'idée qu'elles se font d'elles dans leur métier. Toutefois, il est aussi montré que la fin de l'année est trop souvent prise comme étant une donnée inéluctable de l'école, connue de tous et qu'il ne serait donc pas nécessaire de préparer les élèves, d'autant plus qu'elles n'ont pas de temps à consacrer à ceci.